



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

ANDRÉIA NOVAES SOUTO RIBEIRO

**A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em
uma escola municipal de São Paulo**

SÃO PAULO

2020



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

ANDRÉIA NOVAES SOUTO RIBEIRO

**A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em
uma escola municipal de São Paulo**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Patrícia Aparecida Biotto.

SÃO PAULO

2020

Ribeiro, Andréia Novaes Souto.

A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo. / Andréia Novaes Souto Ribeiro. 2020.

235 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^{ra}. Dr^a. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Formação continuada e em serviço. 2. Música. 3. Educação infantil. 4. Educação musical.

I. Bioto, Patrícia Aparecida. II. Título.

CDU 372

ANDRÉIA NOVAES SOUTO RIBEIRO

**A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em
uma escola municipal de São Paulo**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 11 de Dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto – Orientadora (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE)

Membro: Profa. Cláudia Panizzolo (UNIFESP)

Membro: Profa. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS) – (Suplente)

Membro: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira - (UNINOVE) - (Suplente)

Dedico este trabalho à minha mestra e orientadora Dra. Patrícia Aparecida Bioto, por todo o acompanhamento durante esta caminhada, por sua doação, dedicação, tempo, amor e carinho no seu modo de ensinar tão humano e generoso.

A Claudinei Ribeiro, meu amado esposo e parceiro de todos os meus sonhos; Carolina e Leonardo, meus queridos filhos, que me impulsionam a acreditar num futuro melhor; à minha mãe, Olga Souto e a meu pai, Francisco F. Souto, que sempre vibram e participam das minhas conquistas.

A todos os meus colegas educadores que trabalham por uma educação pública mais justa e solidária e às crianças com quem aprendo diariamente a viver com encantamento. Grata!

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Patrícia Aparecida Bioto, que me conduziu com graça, sabedoria e arte na escrita desta pesquisa.

Às Professoras Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE) e Dra. Cláudia Panizzolo (UNIFESP) que, ao aceitarem participar da banca de qualificação, subsidiaram com valiosas orientações e contribuições inestimáveis à conclusão da dissertação.

Aos estimados professores do PROGEPE: Jason Mafra, Rosemeire Roggero, Lígia Vercelli e Rosiley Teixeira, que contribuíram para a reflexão de uma pesquisa acadêmica que propicie a emancipação dos sujeitos e transformação da realidade.

Aos amigos do PROGEPE e da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, que generosamente colaboraram nesta jornada construindo um processo que para mim será inesquecível.

À UNINOVE, pela bolsa a mim outorgada, permitindo-me a realização de um sonho acadêmico.

À equipe escolar da referenciada EMEI, pela confiança e participação neste projeto, sendo protagonistas e coautores comigo.

Ao meu querido parceiro e amigo de todas as horas, Claudinei, que me encoraja e me incentiva. Aos meus filhos Carolina e Leonardo, que foram compreensivos nos momentos de ausência, ajudaram nas tarefas de casa e sempre torceram e comemoraram os meus sucessos. Aos meus pais, Francisco e Olga e a meus irmãos Fabiano e Juliana, que apoiaram e ajudaram de todas as formas para a concretude desta obra.

E finalmente, agradeço a Deus, por abrir portas onde não havia, para o cumprimento das suas promessas, por me conceder saúde, forças, permitindo chegar ao final desta pesquisa e por todo o percurso vivenciado.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”.

Rubem Alves

RIBEIRO, Andréia Novaes Souto. **A Música na Educação Infantil:** a formação continuada e em serviço do professor em uma Escola Municipal de São Paulo. São Paulo. 235 f. (Dissertação de mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

RESUMO: O presente estudo teve como objeto a formação continuada e em serviço em Educação Musical de professores de Educação Infantil em uma escola municipal de São Paulo. Partindo deste objeto de estudo emergiram inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: Quais elementos relacionados à Educação Musical um professor de Educação Infantil precisa em sua formação continuada? Como os professores podem trabalhar com a música em sala de aula na Educação Infantil? Como os momentos de formação em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) podem contribuir para a reflexão e a qualificação da prática docente no trabalho com a música? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral analisar a contribuição da formação continuada para o trabalho com a música na Educação Infantil, com vistas a uma formação que promova reflexão, qualificação e boas práticas docentes. Como objetivos específicos, temos: (1) identificar as necessidades formativas de um professor de Educação Infantil para o trabalho com a música; (2) verificar como os momentos de formação em serviço podem contribuir para a reflexão e a qualificação da prática docente no tocante a Educação Musical e (3) analisar como a formação pode contribuir com boas práticas pedagógicas para o trabalho com música. Nossa hipótese foi a de que as professoras utilizam a música apenas em momentos específicos e desconheciam as potencialidades dessa linguagem com as crianças. A pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-formação, cujos instrumentos de coleta foram observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas. O universo da pesquisa foi composto por encontros formativos, abrangendo todos os segmentos de uma EMEI na periferia da zona norte de São Paulo. Houve momentos de formação continuada e em serviço para equipe docente em JEIFs, para todos os funcionários nas Reuniões Pedagógicas e dois Dias da Família envolvendo a comunidade. Realizamos observações em 4 salas de aula de Educação Infantil. A pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Gatti et al. (2019), Moriconi (2017), Nóvoa (1995), na categoria formação continuada, Brito (2003), Fonterrada (2008) e Schafer (2011), na categoria Educação Musical. O estudo também está pautado, em autores da Pedagogia Crítica, principalmente Paulo Freire. Fizemos uma análise documental a nível federal e municipal. Os dados preliminares indicaram que a formação continuada e em serviço sobre o trabalho com a música contribuiu para que os professores de Educação Infantil pudessem se sensibilizar com a música, compreendendo a contribuição desta linguagem para essa faixa etária, entendendo e se apropriando deste currículo e desenvolvendo boas práticas musicais com as crianças.

Palavras-chave: Formação continuada e em serviço. Música. Educação Infantil. Educação Musical.

RIBEIRO, Andréia Novaes Souto. **Music in Early Childhood Education:** the continuing and in-service training of teachers at a Municipal School in São Paulo. São Paulo. 235 f. (Masters dissertation). Master's Program in Management and Educational Practices. University Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

ABSTRACT: The present study had as object the continuing and in-service training in Musical Education of Early Childhood Education teachers in a municipal school of São Paulo. From this object of study, concerns emerged that motivated and directed the development of this research: What elements related to musical education does a teacher of early childhood education need in his continuing education? How can teachers work with music in the classroom in early childhood education? How can the moments of formation in the Special Training Integral Journey (JEIF) contribute to the reflection and qualification of teaching practice in the work with music? With the questions presented, the general objective was to analyze the contribution of continuing education to work with music in early childhood education, with a view to training that promotes reflection, qualification, and good teaching practices. As specific objectives, we have: (1) to identify the educational needs of a teacher of Early Childhood Education to work with music; (2) to verify how in-service training moments can contribute to the reflection and qualification of teaching practice regarding Music Education and (3) to analyze how training can contribute with good pedagogical practices for working with music. Our hypothesis was that teachers use music only at specific times and were unaware of the potential of this language with children. The research was developed according to a qualitative approach of research-training, whose collection instruments were observations in the classroom and semi-structured interviews. The research universe was composed of formative meetings, covering all segments of an EMEI in the periphery of the northern area of São Paulo. There were moments of continuous and in-service training for teaching staff at JEIFs, for all employees at Pedagogical Meetings and two Family Days involving the community. We conducted observations in 4 early childhood classrooms. The research is based on the following authors: Gatti et al. (2019), Moriconi (2017), Nóvoa (1995), in the continuing education category, Brito (2003), Fonterrada (2008) and Schafer (2011), in the music education category. The study is also guided, by authors of Critical Pedagogy, mainly Paulo Freire. We did a document analysis at federal and municipal level. Preliminary data indicated that continuing and in-service training on working with music contributed so that Early Childhood Education teachers could be sensitized with music, understanding the contribution of this language to this age group, understanding, and appropriating this curriculum and developing good musical practices with children.

Keywords: Continued and in-service training. Music. Child education. Musical education.

RIBEIRO, Andréia Novaes Souto. **La música en la educación infantil:** la formación continua y en servicio de los docentes de una escuela municipal de São Paulo. São Paulo. 235 f. (Tesis de maestría). Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas. Universidad Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objeto la formación continua y en servicio en Educación Musical de docentes de Educación Infantil de una escuela municipal de São Paulo. De este objeto de estudio surgieron inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación: ¿Qué elementos relacionados con la educación musical necesita un docente de educación infantil en su formación continua? ¿Cómo pueden los profesores trabajar con la música en el aula en la educación infantil? ¿Cómo pueden contribuir los momentos de formación en la Jornada Especial de Formación Integral (JEIF) a la reflexión y calificación de la práctica docente en el trabajo con la música? Con las preguntas presentadas, el objetivo general fue analizar la contribución de la educación continua al trabajo con la música en la educación infantil, con miras a una formación que promueva la reflexión, la calificación y las buenas prácticas docentes. Como objetivos específicos, tenemos: (1) identificar las necesidades educativas de un docente de Educación Infantil para trabajar con la música; (2) verificar cómo los momentos de formación en servicio pueden contribuir a la reflexión y calificación de la práctica docente en materia de Educación Musical y (3) analizar cómo la formación puede contribuir con buenas prácticas pedagógicas para el trabajo con la música. Nuestra hipótesis era que los profesores utilizan la música solo en momentos específicos y desconocían el potencial de este lenguaje con los niños. La investigación se desarrolló de acuerdo con un enfoque cualitativo del tipo investigación-formación, cuyos instrumentos de recolección fueron observaciones en el aula y entrevistas semiestructuradas. El universo de investigación estuvo compuesto por encuentros formativos, abarcando todos los segmentos de un EMEI en la periferia de la zona norte de São Paulo. Hubo momentos de capacitación continua y en servicio para el personal docente de las JEIF, para todos los empleados en los Encuentros Pedagógicos y dos Días Familiares involucrando a la comunidad. Realizamos observaciones en 4 aulas de educación infantil. La investigación se basa en los siguientes autores: Gatti et al. (2019), Moriconi (2017), Nóvoa (1995), en la categoría de educación continua, Brito (2003), Fonterrada (2008) y Schafer (2011), en la categoría de educación musical. El estudio también está guiado, por autores de Pedagogía Crítica, principalmente Paulo Freire. Hicimos un análisis documental a nivel federal y municipal. Los datos preliminares indicaron que la formación continua y en servicio sobre el trabajo con la música contribuyó a que los profesores de Educación Infantil pudieran sensibilizarse con la música, entendiendo el aporte de este lenguaje a este grupo de edad, entendiendo y apropiándose de este currículo y desarrollando buenas prácticas musicales con niños.

Palabras clave: Formación continua y en servicio. Música. Educación Infantil. Educación musical.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa bibliográfica por palavras-chave: Música na Educação Infantil, Educação Musical, Arte Musical	28
Tabela 2 – Teses e dissertações encontradas e selecionadas por fonte pesquisada e descritores utilizados.....	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cadernos, Revistas e Anais mais utilizados nessa pesquisa:	32
Quadro 2– Construção de instrumentos musicais com material de largo alcance.....	118
Quadro 3 – Objetivos a serem alcançado	147
Quadro 4 – Família na escola	154
Quadro 5 – Sondagem com as famílias	157
Quadro 6 - Avaliações propostas por SME	174
Quadro 7 – Observações de aulas.....	183
Quadro 8 – Questionário “papel da musicalização na escola”	210

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Pintura dos paus de arrumba feito pelas crianças.....	120
Foto 2 – Os professores no momento da JEIF conhecendo os instrumentos da bandinha rítmica.....	141
Foto 3 – Reunião de planejamento	146
Foto 4 – Explicação sobre a proposta formativas com práticas	151
Foto 5 – Separando o material de largo alcance em momentos de JEIF.....	156
Foto 6 – Dia da Família na escola, cantando cantigas folclóricas.....	156
Foto 7– 2º momento, pais e filhos confeccionando instrumentos musicais.....	156
Foto 8 – 2º Dia da Família: Confeção dos paus de chuva e pinturas dos objetos metálicos com spray no lado externo da Unidade	160
Foto 9 – 2º Dia da Família: Famílias construindo instrumentos musicais e objetos sonoros junto a seus filhos	160
Foto 10 – 2ºDia da Família: Construção de instrumentos musicais e reconstrução do Parque Sonoro, envolvidos: equipe escolar, terceirizada, comunidade escolar e crianças.....	160
Foto 11– Aniversariantes do mês, momento de histórias, karaokês e parabéns.....	161
Foto 12 – Momentos de formação com a formadora da SME.....	166
Foto 13 – Em JEIF: Planejando e montando o Parque Sonoro com toda equipe escolar.....	171
Foto 14 - Professoras nos momentos de formação, confeccionando objetos para o Parque Sonoro.....	172
Foto 15 - Crianças explorando os objetos sonoros espalhados pela escola.....	173
Foto 16 - Construindo, montando e organizando o Parque Sonoro	173
Foto 17 - Professora A cantando e tocando com chocalhos feitos pelas crianças, desenhos de observação dos instrumentos musicais	184
Foto 18 - Professora A, brincando de maestro	185
Foto 19 - Professora B, brincando com cantigas de roda e contando histórias	188
Foto 20 - Professora C, cantando e brincando com dinâmicas na sua sala	190
Foto 21 - Professora C, brincando com a caixa sonora e bingo sonoro com sua turma.....	193
Foto 22 - Brincando de ser guiado pelo som	195
Foto 23 - Conhecendo os instrumentos da Bandinha Rítmica	195
Foto 24 - Explicando como utilizar os instrumentos da Bandinha Rítmica	196
Foto 25 - Bingo sonoro.....	196

Foto 26 - Explorando o Parque Sonoro202

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Viola, violino e contrabaixo.....	109
Figura 2 – Piano	110
Figura 3 – Flauta Transversal.....	110
Figura 4 – Clarinete.....	110
Figura 5 – Trompa.....	111
Figura 6– Trompete.....	111
Figura 7 – Tímpano.....	111
Figura 8– Xilofone	111
Figura 9– Pratos	112
Figura 10 – Instrumentos musicais confeccionados com material de largo alcance: Guizo e Ganzá ..	112
Figura 11– Paisagens Sonoras.....	117

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

- ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- ATE** – Auxiliar Técnico de Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPS** – Centro de Atenção Psicossocial
- CAPS I** – Centro de Atenção Psicossocial Infantil
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDES** – Cadernos Educação e Sociedade
- CEFOR** – Centro Educacional de Formação
- CEI** – Centro de Educação Infantil
- CEU** – Centro Educacional Unificado
- CIPA** – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CRAS** – Centro de Referência de Associação Social
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- DICEU** – Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
- DIEI** – Divisão de Educação Infantil **DRE** – Diretoria Regional de Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEFM** – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- EMIA** – Escola Municipal de Iniciação Artística
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- GEPP** – Grupo de Estudo e Práticas Pedagógicas
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INDIQUE EI** – Índices de Qualidade da Educação Infantil
- JEIF** – Jornada Especial Integral de Formação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPIGES – Linha de Pesquisa Intervenção em Gestão e Práticas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

MIS – Museu da Imagem e do Som

MPB – Música Popular Brasileira

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Projeto Especial de Ação

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME-SP – Rede Municipal de Educação – São Paulo

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UBS – Unidade Básica de Saúde

UE – Unidade Escolar

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
APRESENTAÇÃO.....	20
1. INTRODUÇÃO	23
2. MÚSICA NOS DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS DE SP	40
2.1. Varredura documental	40
2.2. Documentos da rede municipal de São Paulo.....	61
3. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS INSTITUIÇÕES DA INFÂNCIA	82
3.1. A música na vida do ser humano	82
3.2. O papel da escola e do professor no ensino da música.....	90
3.3. Abordagem dos componentes da linguagem musical.....	100
3.3.1. Propriedades do Som	105
3.3.2. Ritmos – Elementos Teóricos	106
3.3.3. Sistema Musical.....	108
3.3.4. Instrumentos Musicais	109
3.3.5. Voz Humana	113
3.4. Propostas de jogos e brincadeiras musicais	116
3.5. Currículo e formação humana.....	126
3.5.1. Música e a Indústria Cultural.....	131
4. CONTEXTO E PRÁTICAS DA PESQUISA- FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL	137
4.1. Encontros formativos com os professores de Educação Infantil	138
4.1.1. Encontro I (meados de abril)	139
4.1.2. Encontro II (23-05-2019)	140
4.1.3. Encontro III (22-07-2019)	145
4.1.4. Encontro IV (23-07-2019).....	147
4.1.5. Encontro V (24-07-2019)	148
4.1.6. Encontro VI(25-07-2019)	151
4.2. Ações com a comunidade escolar.....	153
4.2.1. Primeiro Dia da Família (17-08-2019)	154
4.2.2. Segundo Dia da Família (19-10-2019)	158
4.2.3. Aniversariantes do mês.....	161
4.3. Formação sobre o Parque Sonoro com SME.....	161
4.3.1. Encontro I (19-08-2019).....	163
4.3.2. Encontro II (02-09-2019)	164
4.3.3. Encontro III (16-09-2019)	167
4.3.4. Encontro IV (11-10-2019).....	169
4.3.5. Encontro V (21-10-2019)	171
4.3.6. Encontro VI (04-11-2019).....	172
4.3.7. Encontro VII (18-11-2019).....	173
4.3.8. Encontro VIII (02-12-2019)	179
4.4. Observações de aulas	181
4.4.1. Na sala da professora A	184
4.4.2. Na sala da professora B	186
4.4.3. Na sala da professora C	189
4.4.4. Na sala da professora D	193

4.4.5.	A Avaliação das professoras sobre esse período	198
4.5.	Inauguração do Parque Sonoro	201
5.	ANALISANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	203
5.1.	Recepção por parte dos professores referente ao conteúdo da Educação Musical ..	203
5.2.	O que as crianças ouvem?.....	210
5.3.	Desenvolvimento do Conhecimento específico sobre Educação Musical.....	215
5.4.	Envolvimento da escola com essa nova atividade curricular	218
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
	REFERÊNCIAS	227

APRESENTAÇÃO

Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante (BRITO, 2003, p.28).

Minha história com a música e a educação começou desde o ventre da minha mãe. Meu pai é professor e sempre estudou música, desde sua juventude, mesmo tendo uma infância simples na cidade de Valparaíso, interior de São Paulo. Quando adulto, veio para a capital do estado trabalhar como professor e adquiriu seu piano, que o acompanhou por toda sua trajetória de vida. Hoje sabemos, através de estudos e pesquisas, que os bebês escutam os sons do meio em que vivem desde o ventre materno. Acredito que seja de onde provém minha paixão pela música.

Meu pai me colocava para tocar com ele desde pequena. Conforme eu crescia, cantávamos e tocávamos juntos. Aos nove anos de idade, iniciei os meus estudos de piano, em uma escola de música do bairro São Miguel Paulista, onde morava, no Conservatório da professora Shenyr de Oliveira. Ela me ensinou as primeiras notas musicais, a leitura das partituras e todas as técnicas de piano para iniciantes. Todos os anos havia dois recitais de música, com apresentações das melhores peças que os alunos estavam aprendendo, sem dúvida um período muito rico culturalmente para todos os participantes.

Com quase quatorze anos, fui inscrita, pelo meu pai, para uma seleção na Escola Municipal de Música de São Paulo, uma das melhores do país, e para minha surpresa, fui aprovada. Estive envolvida neste ambiente musical por três anos e meio. Eram grandes as exigências, em torno de oito horas e meia de estudo por dia. Um tempo que trouxe muita contribuição na descoberta do universo sonoro: orquestras, bandas, corais, músicas de câmara; experienciei apresentações no Centro Cultural, Sala SP, Teatro Municipal SP, enfim, uma rica vivência musical.

No final do ano de 1999, terminei o ensino médio e me casei. Recebi um convite para dar aulas de Educação Musical em uma escola particular de SP, minha primeira experiência de trabalho registrada. Estive nesta escola durante apenas seis meses. Gostei da experiência, mas não entendia muito bem todo o processo pedagógico.

Outro lugar de grande importância no meu desenvolvimento musical foi a igreja, onde, de forma voluntária, lecionei para as crianças, com estudos da Bíblia e ensaios musicais. Participei de bandas, corais e grupos de música. Somadas essas experiências, sinto-me

privilegiada com a juventude musical que me foi proporcionada.

Meus pais sempre foram educadores e é bem verdade que, da minha parte, sempre houve grande admiração do esforço e dedicação contínuos. Confesso que, mesmo crescendo nesse ambiente educador, ensinar Música em uma escola regular foi algo muito desafiador. Uma sala de sétimo ano me tirava o sono, me sentia perdida com notas, planejamento, rotinas e não entendia muito bem como tudo funcionava. Então, resolvi sair desta escola no meio do ano. Nesse período, estava cursando o 7º ano de piano, estudando Música no Conservatório Sinatra, mas não estava mais encantada com toda a rigidez proposta pela Música Clássica e resolvi dar um tempo nos meus estudos com piano.

No início do ano 2001, engravidei da minha filha Carolina, e apreciei muito esse momento da maternidade. Quando ela estava com um ano e meio, voltei a dar aulas de piano e percebi o quanto eu sentia prazer em ensinar, em estar com as crianças e como era bom ver outros aprendendo. Resolvi, então, estudar Pedagogia.

Apaixonei-me pelo curso: gostava de estudar, ler e aprender. No último ano da faculdade, comecei a trabalhar com Educação Musical em um colégio particular do bairro. Desta vez estava bem mais preparada, planejando melhor as aulas, estudando sobre determinados assuntos, buscando compreender como cada um aprende e me preocupar com o aluno na sua integralidade. Foi um período muito especial na minha carreira profissional: recebia muitos feedbacks positivos de toda a equipe escolar, dos alunos e familiares, e chegamos a gravar um CD com composições minhas e das crianças. Nessa época, concluí o meu TCC sobre a importância da música para a criança, um trabalho que envolvia as minhas práticas educativas naquele colégio. Ingressei na especialização em Educação Infantil, um universo apaixonante que até hoje me fascina. Logo, prestei o concurso para professor na rede municipal de São Paulo e recebi aprovação.

Na escola pública, me deparei com inúmeros desafios: alunos da quarta série do Ensino Fundamental I que não sabiam ler e escrever, inúmeros problemas de indisciplina, alunos em liberdade assistida etc. Então, trouxe a música comigo para me auxiliar, o que motivou tanto os alunos quanto a mim, nos proporcionando maior interação além de ser ferramenta para alfabetização.

No ano seguinte, me removi para uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Ali, pude explorar a Educação Musical dentro de um ambiente lúdico, rico nas descobertas e brincadeiras. As crianças adoravam quando eu levava o teclado para as nossas aulas, eles transformavam o espaço em uma festa. As crianças de Educação Infantil têm musicalidade, têm menos preconceito e recebem com bastante alegria todas as experiências que lhes são

ofertadas. Desenvolvemos diversos projetos musicais com as crianças: construção de instrumentos sonoros, composições, parlendas, bandinha rítmica, entre outros. As professoras e crianças das outras salas demonstravam interesse e curiosidade sobre essas práticas, e aos poucos fomos envolvendo toda a escola neste universo musical.

Para me aprofundar ainda mais na Educação Musical, busquei uma especialização nesta área, no ano de 2017. Mas ainda não foi suficiente para sanar minhas inquietações sobre o tema. Em todas as escolas por onde passei, percebi interesse dos professores para trabalhar com a música, porém, havia insegurança por conta dos mitos acerca desse componente curricular: muitos acreditavam que a música é um privilégio apenas “para quem tem o dom”.

Em 2016, estive participando com uma formação de Educação Musical na Jornada Pedagógica, trocando experiências com os professores, apresentando e discutindo propostas musicais para serem desenvolvidas em sala. Após esse evento, obtive muitos feedbacks positivos dos professores e gestores que participaram desse momento formativo. Pouco tempo depois, recebi o convite para dar essa formação em outra região de São Paulo e percebi o quão prazeroso era contribuir com essa linguagem para os educadores e o quanto os educadores anseiam por aprender.

Em 2017, trabalhando como professora em uma Unidade Escolar, tive a oportunidade de assumir a direção no restante daquele ano, em decorrência da aposentadoria da diretora. Desempenhei essa função por três meses, o que se mostrou um tremendo desafio. Em seguida, estive como coordenadora pedagógica de uma EMEFM, o que me permitiu novos olhares sobre as necessidades do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio dentro da rede Municipal de São Paulo.

No ano seguinte, estive no cargo de coordenadora na EMEI em que fui professora por cinco anos. Foi uma oportunidade de favorecer muitas formações aos professores: eu os conhecia bem e sabia dos desafios daquela equipe. Com estas experiências na gestão, compreendi o quão importante é dar apoio, boa formação, auxiliar, partilhar e buscar novos caminhos com sua equipe.

No ano de 2019, iniciei como Assistente de Direção de uma EMEF, e depois de dois meses fui designada para a direção de uma EMEI mais próxima à minha casa. Ao chegar nessa Unidade, me deparei com a necessidade de reestruturar o Parque Sonoro e oferecer a formação em Educação Musical, nos quais se basearam a minha pesquisa. Os gestores apoiaram os projetos pedagógicos e se mostraram parceiros. Busquei auxiliar, pesquisar e colaborar com os professores, tão importantes e que fazem toda a diferença no ensino.

Dentro desse universo da Educação Infantil, aprendemos com a observação de

detalhes, na escuta atenta, no brincar e educar, na curiosidade, na essência das coisas, na leveza e na pureza tão presentes na infância. Os alunos se alegram com a presença de um passarinho no parque, observam uma linda joaninha caminhando, se melam com tinta, com água, pintam, desenham, gostam de cantar, de tocar, confeccionam, criam com objetos, muitas vezes sem valor aos nossos olhos, escorregam, caem, brincam, se divertem livremente e sem julgamentos. O que é melhor que isso para representar a infância, tempo esse tão curto, que vem e nunca mais volta, sentimos saudades ao lembrarmos do nosso tempo tão especial!

Essa sempre será a minha postura, seja como professora ou gestora na Unidade: dispor-me a contribuir para o aprimoramento da formação de professores, seja com a musicalização ou outros temas relevantes, enriquecendo as nossas práticas em todos os campos do conhecimento. Posto que a música é parte integrante de todos os currículos que permeiam a Educação Infantil, os educadores necessitam receber formação de qualidade com esse tema.

Diante do exposto, busquei aprofundar meus estudos sobre a formação dos professores da rede municipal de São Paulo sobre o trabalho com a música na Educação Infantil, e no ano de 2019, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), muito grata pela oportunidade.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, nossas crianças têm espaços limitados, e as nossas escolas de Educação Infantil resgatam todo esse rico trabalho da ludicidade, oportunizando diversas vivências e descobertas. É nesse lugar privilegiado que as nossas crianças podem experimentar toda essa variedade de estímulos. O trabalho com linguagem musical é contemplado nos documentos federais e municipais, o que pode ser observado na leitura dos currículos a serem trabalhados. É oportuno lembrar que a proposta pedagógica da rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, em concordância com os documentos federais, prioriza tais práticas educativas, entendendo o cuidar e o educar como indissociáveis.

Jogos e brincadeiras fazem parte da rotina diária de nossas escolas. Nestes espaços ricos que despertam múltiplas linguagens, realiza-se um trabalho inclusivo no qual todas as dimensões humanas são contempladas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa e expressiva, possibilitando o desenvolvimento integral das nossas crianças. Adotamos, para o presente trabalho, a concepção de infância expressa nas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (DCNEI), que define a criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa criança, protagonista de suas ações, observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz apontamentos, assimila valores, constrói conhecimentos por meio de ações e interações com o mundo físico e social; ela não é um ser de deveres, obediente, sem voz, mas um sujeito ativo, participante da sua história. Pensando nisso, entendemos que a infância não é sempre a mesma: ela se configura em constante processo de transformação, de múltiplas maneiras e formatos. Assim, para que ocorra o desenvolvimento do ser humano, é preciso compartilhar da vida social e cultural, vivenciar e trocar experiências.

Voltada para uma pedagogia da escuta, a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) busca garantir às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito ao lúdico, ao respeito, à dignidade, à imaginação, à criação, à curiosidade, à proteção, à liberdade, à confiança, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e adultos para a produção de culturas infantis. A música, como linguagem, faz um elo com o trabalho da infância, tempo fundamental para a criança realizar a exploração do universo sonoro e está

presente em diversos currículos da rede Municipal de São Paulo. Ao longo do trabalho, analisaremos alguns deles, selecionados como os mais importantes para o tema em questão.

Por ordem de publicação e de argumentação, Foram utilizados os seguintes documentos: “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015); “Padrões Básicos de Qualidade”, o qual propõe a oferta da diversidade de materiais e objetos sonoros; “Indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana” (2016), que traz uma avaliação sobre a necessidade de oportunizarmos vivências musicais no cotidiano da Educação Infantil; o atual “Currículo da Cidade de São Paulo de Educação Infantil” (2019), no qual encontramos relatos de práticas com a presença da música em diversas cenas; e a “Revista do Parque Sonoro da Educação Infantil Paulistana” (2016), que apresenta a riqueza das descobertas sonoras, da construção de Parques sonoros, com propostas de formações voltadas aos professores da rede com o objetivo de ampliar o conhecimento musical, favorecendo o ensino desta linguagem na Educação Infantil.

Os documentos municipais são baseados nos documentos federais, que versam sobre a música na Educação Infantil. Fizemos um levantamento sobre o ordenamento legal dessa modalidade de ensino a partir da Constituição de 1988, que garante o direito da criança a uma educação de qualidade e gratuita. Pode-se citar: a Lei n.º11.769/2008, que altera a “Lei de Diretrizes e Bases” (LDB) n.º9.394/96, dispondo da obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica; o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (1998), que aborda a presença da Música, trazendo ideias e práticas a serem trabalhadas com as crianças na linguagem musical, contemplando o fazer musical e a apreciação, e orientações gerais para o professor neste currículo, além de discutirem a observação, registro e avaliação no processo musical com a criança; as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (DCNEI, 2010); a “Política Nacional para a Educação Infantil” (2006); os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b, 2006c); os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b); entre outros, até chegar à atual “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (2017), que apresenta a música como linguagem nos seus Campos de Experiência.

As professoras de Educação Infantil não recebem formação no campo da Educação Musical na formação inicial e tampouco como formação continuada. Partimos do entendimento de que, para desenvolver o ensino da música na escola, o professor precisa mobilizar diferentes saberes, que podem ser conquistados a partir de uma ação formativa.

Para aproximar a Educação Musical a uma prática docente, o professor precisa conhecer o currículo a ser ensinado, estar familiarizado com o programa escolar, com o

“Projeto Político-Pedagógico” (PPP) da escola, com as diretrizes legais da Educação, com parâmetros que orientem o ensino e aprendizagem desta linguagem e saber como e quais recursos utilizar para propor boas práticas. Os saberes docentes são construídos a partir de processos e vivências de formação e prática profissional, provindos de experiências prévias, de formações em nível de licenciatura e estendendo-se por todo o percurso profissional.

Vygotsky (2009) esclarece que o ser humano se desenvolve a partir de suas experiências vivenciadas e internalizadas. Essas experiências são transformadas pelo cérebro, podendo ser reproduzidas no ato criativo da atividade humana. Portanto, o aprendizado do professor e o desenvolvimento das crianças ocorrem na diversidade de experiências que lhes são oportunizadas. A musicalidade humana, nesse sentido, não é um atributo natural, mas um conhecimento da percepção sonora, dos sons existentes em seu próprio corpo e ao redor.

A música está muito ligada ao raciocínio globalizante e integrador, ao despertar de uma consciência de interdependência de sentimento e racionalidade. Partindo deste ponto, o professor poderá criar espaços de atividades musicais lúdicas, voltados à formação dos estudantes, que não pretendem profissionalizar-se, mas expressarem-se através da linguagem musical.

No cotidiano das escolas, vivenciamos a alegria e espontaneidade das crianças frente às propostas musicais. Elas se mostram atentas e curiosas para aprender. Percebemos, também, grande interesse por parte dos professores em aprender a como trabalhar com a música, ora solicitando auxílio para planejar alguma prática musical, ora observando algumas de nossas aulas com Musicalização. Certa vez, uma professora nos disse: “Vamos para o pátio, com todas as crianças para cantarmos juntos”. Depois disso, continuamos a multiplicar essa prática nas escolas, contribuindo de alguma maneira para o desenvolvimento da linguagem musical em grupo.

Diante disso, esse trabalho objetiva abordar a formação continuada e em serviço em Educação Musical de professores de Educação Infantil em uma Escola Municipal de São Paulo. O tema escolhido partiu de algumas inquietações: Quais elementos relacionados à Educação Musical um professor de Educação Infantil mais precisa em sua formação continuada? Como os professores podem trabalhar com a música em sala de aula na Educação Infantil? Como os momentos de formação em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) podem contribuir para a reflexão e a qualificação da prática docente no trabalho com a música?

O objetivo geral é analisar a importância da formação continuada para o trabalho com a música na Educação Infantil, com vistas a uma formação que promova reflexão, qualificação e boas práticas docentes. Como objetivos específicos, delineamos: identificar as necessidades formativas de um professor de Educação Infantil para o trabalho com a música; verificar como os momentos de formação em serviço podem contribuir para a reflexão e a qualificação da prática docente; analisar como a formação pode contribuir com boas práticas pedagógicas para o trabalho com a música.

Nossa hipótese é a de que os professores de Educação Infantil, apesar de utilizarem músicas no seu contexto escolar, em sua maioria, ainda trabalham com a música apenas em momentos específicos: entrada, lanche, saída etc. Desconhecem, portanto, as potencialidades dessa linguagem com as crianças.

Esse trabalho com a musicalização é indispensável, pois, além do desenvolvimento da sensibilidade, a música contribui para a concentração, a cognição, o afeto, as habilidades motoras, habilidades rítmicas, o autoconhecimento, a integração e socialização, a criatividade, a capacidade em estabelecer relações, a memória visual e sonora, a agilidade, a percepção e a discriminação sonora, e, certamente, para o prazer e diversão das nossas crianças.

Segundo Brito (2003, p.52), “precisamos tirar o caráter de espetáculo que ronda o trabalho musical, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas”. É muito mais importante valorizar o protagonismo infantil, bem como a exploração e a investigação sonora, ao invés de apresentações em datas comemorativas, com ensaios longos, cansativos, canções de forma engessada, controladora, adestradora, para a hora do lanche ou de ir embora, sem possibilidade de explorar, criar e inventar algo novo.

O universo da pesquisa foi composto por encontros formativos do tipo pesquisa-formação, abrangendo todos os segmentos de uma EMEI na periferia da zona norte de São Paulo, momentos de formação continuada e em serviço (alguns para equipe docente em JEIFs, outros para todos os funcionários nas Reuniões Pedagógicas) e dois Dias da Família envolvendo toda a comunidade. Desse modo, o nosso sujeito de pesquisa foi ampliado: em uma primeira fase, o coletivo de professores e a comunidade escolar dentro de encontros formativos e encontros com as famílias, e posteriormente, formação com a formadora da Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre Parque Sonoro e Educação Musical, e observação em sala de quatro professoras, todas que trabalham no terceiro turno com crianças de 5 anos de idade, classificado como Infantil II, professoras que participaram ativamente dos

momentos formativos e profissionais dispostas a participar.

Dessa forma, buscamos oferecer subsídios para auxiliar os professores na construção de boas práticas pedagógicas para o trabalho com a música, qualificando seus momentos formativos em JEIFs, em Reuniões Pedagógicas, nos Dias da Família e em outros momentos, inclusive, observando e auxiliando em sala de aula, promovendo reflexões a partir do tema apresentado.

A pesquisa bibliográfica foi iniciada com um levantamento, seguido de análise dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e dos seguintes documentos: Cadernos da Fundação Carlos Chagas (FCC); “Cadernos Educação e Sociedade” (CEDES); bem como das Revistas e Anais: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); EccoS – Revista Científica; Cadernos de Pedagogia; Magistério; Lusófona de Educação; Educação e Pesquisa; Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – ANPUH; Avisa lá, Psicologia & Sociedade (SciELO); Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (USP); Educação Social – Campinas; e Pátio Ed. Infantil. Outras fontes nas quais nos baseamos são os autores: Fonterrada (2008), Schafer (2011) e Brito (2003, 2011).

O período temporal estabelecido se deu a partir da data da Lei nº. 11.769/2008, que dita o Ensino de Música como conteúdo de Arte obrigatório na educação brasileira, alterando a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.

Elencamos como foco os principais temas que se aproximaram em seus títulos, por palavras-chaves, área de conhecimento e por período a partir de 2008:

- a) 23 de 15.122 trabalhos entre dissertações e teses, apresentadas nos programas de pós-graduação na área de Educação e Música;
- b) 29 artigos publicados em 15 periódicos nacionais da área de Educação;
- c) 36 trabalhos, entre artigos e anais, apresentados nos programas de Pós-graduação em Música sobre a Educação Musical.

Este conjunto de dados representa a fonte de informações que viabilizou a realização desta pesquisa, que resultou no seguinte tema: A música na Educação Infantil: A formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo.

A pesquisa foi elaborada pelas palavras-chave: Música na Educação Infantil; Educação Musical e Arte Musical; por área de conhecimento e por período de 2008 a 2019 —

visto que a partir de 2008, a Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica (que altera a LDB n.º 9394/96), promoveu a inquietação dos pesquisadores sobre o tema. Temos, também, duas dissertações sugeridas pela banca, que estão dentro do tema, porém, estão no período de 2005 e 2006, mas que acreditamos ser muito relevantes para essa pesquisa.

Tabela 1 – Pesquisa bibliográfica por palavras-chave: Música na Educação Infantil, Educação Musical, Arte Musical

Palavras-chave	CAPES encontradas	CAPES selecionadas	IBICT/BDTD encontradas	IBICT/BDTD Selecionadas
Música na Educação Infantil	13980	8	160	4
Educação Musical	80	2	3	3
Arte Musical	340	3	559	3
Total	14400	13	722	10

TOTAL GERAL: 15122 encontrados e 23 selecionados

Fonte: RIBEIRO (2020)

Foi possível identificar um número bem expressivo no que se refere a “Música na Educação Infantil”, diferentemente do que ocorre quando colocamos “Educação Musical” e “Arte Musical”. Assim, ainda observamos a necessidade de pesquisa e de maior conhecimento acerca dessas áreas. Quando buscamos os temas afins à nossa área de pesquisa, apenas algumas pesquisas chegaram próximas ao conteúdo necessário, os quais estão na sequência apresentados como os mais relevantes e selecionados.

Tabela 2 – Teses e dissertações encontradas e selecionadas por fonte pesquisada e descritores utilizados

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Leda de Albuquerque Maffioletti	Diferenciações e interações: o conhecimento novo na composição musical infantil.	Doutorado	2003	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Cristina de Campos Pires	O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?	Mestrado	2006	Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação
Sonia Regina	Música na	Mestrado	2009	Universidade

Catellino Loureiro	Educação Infantil, além das festas comemorativas			Presbiteriana Mackenzie
Isa Stavracas	Projeto Guri: Análise das Ações Socioeducativas em Dois Polos Paulistas	Doutorado	2013	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Nilza Carla Teixeira	Lecionar música nas escolas de São Paulo: Desafios frente ao Currículo de Arte	Mestrado	2015	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Maria Luiza Dias Ramalho	De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em Educação Musical no contexto da Educação Infantil- uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	Mestrado	2016	Universidade de Brasília

Fonte: RIBEIRO (2020)

Loureiro (2009) trata de que modo, além das festas comemorativas, a música pode contribuir para a Educação Infantil como uma das linguagens de expressão no desenvolvimento da criança. Nesse trabalho, a autora sugere novos olhares e posturas de como abordar a música na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos e o valor do ensino da música como necessidade e direito para uma educação integral. Os aportes teóricos nos fazem compreender o verdadeiro sentido da música na escola, auxiliando na expansão do universo musical da criança, a escuta musical, os jogos e as brincadeiras, em um estudo de caso. Há contribuição na formação dos educadores e no processo histórico dos Parques Infantis de Mário de Andrade, fazendo um resgate da origem da Educação Infantil.

Stavracas (2013) faz uma análise das ações socioeducativas do Projeto Guri em dois polos paulistas, a fim de investigar se e como estas promovem a inclusão sociocultural, sendo sujeitos da pesquisa profissionais atuantes nos dois polos investigados. A contribuição dessa pesquisa para a construção do presente trabalho se faz na análise das entrevistas com os

conceitos do aporte teórico, na perspectiva de subsidiar e pautar as informações obtidas, na metodologia utilizada na organização dos dados, gráficos e tabelas e por se tratar de uma educação não formal, promover a inclusão sociocultural, contribuindo na formação para a cidadania e emancipação social dos sujeitos, tornando-os críticos e autônomos.

O trabalho de Nilza Carla Teixeira (2015) identifica os diferentes desafios frente ao currículo de Arte para lecionar música nas escolas públicas de Ensino Básico do Estado de São Paulo. A autora apresenta sua inquietação sobre o porquê de não se ensinar Música nas escolas, conforme determina a Lei nº11.769/2008. A pesquisa apresenta a música como elemento essencial para a formação humana. A segunda parte trata de definições do termo Educação Musical e faz uma breve retomada histórica da Educação Musical, a qual a pesquisadora sintetiza em um quadro, resumido as contribuições dos principais educadores musicais. Ainda nesse capítulo, descreve e analisa a Proposta Curricular de Arte/SP do Grupo de Referência em Arte. Finalmente, são apresentados os processos formativos da rede, suas intervenções e reflexões.

A pesquisa de Maria Luiza Dias Ramalho (2016) busca investigar o processo de formação de professores, não especialistas em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo em Educação Musical no contexto da Educação Infantil em experiência com as Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). As primeiras análises dos materiais apontaram para a transformação da ação dos participantes, de coadjuvantes em protagonistas na Educação Musical, por meio das ferramentas de transformação. Sua contribuição para a construção deste trabalho está na descrição das formações ocorridas na categoria de professor de Educação Infantil.

Entendemos a relevância de acrescentar outros dois trabalhos significativos para auxiliar nossa área de pesquisa, que não estão no período temporal sugerido, mas que foram apontados pela banca na qualificação como relevantes. São eles:

“Diferenciações e interações: o conhecimento novo na composição musical infantil” de Leda de Albuquerque Maffioletti (2003), que abrange explorações, construções e reconstruções das ideias musicais como uma “composição em tempo real”, propondo à criança que ela faça música como gosta. A autora busca compreender como surge o conhecimento novo na composição musical infantil, considerando a dimensão social e cultural, pois a criança é a junção de suas experiências, seus conhecimentos já adquiridos e a situação real, baseada na epistemologia genética de Jean Piaget. A autora afirma que a cultura musical da criança se manifesta em seus sons, apreendidos e compartilhados com os colegas na criação de uma composição; “O som como linguagem e manifestação da pequena infância:

Música? Percussão? Barulho? Ruído?”, de Maria Cristina de Campos Pires (2006), um estudo das experiências sonoras de criança de 0 a 3 anos, alunos de uma creche pública do Município de São Paulo. A pesquisa contextualiza a ausência da Arte na formação dos profissionais de creche, a despeito da sua presença como área de conhecimento nas quatro linguagens da LDB/96. Também analisa a construção da paisagem sonora, com diferentes formas musicais, fatores que contribuem para o refinamento da audição, para a produção de culturas infantis e para o reconhecimento do ambiente onde vivem.

Terminado o levantamento de dissertações e teses pela CAPES e IBICT, o passo seguinte da pesquisa bibliográfica foi à análise de periódicos buscados mediante palavras-chave. Entre eles os mais utilizados nessa pesquisa estão relacionados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Cadernos, Revistas e Anais mais utilizados nessa pesquisa:

REVISTA, CADERNOS E ANAIS.	ANO	PALAVRAS-CHAVE	ARTIGO ENCONTRADO:
Pátio Ed. Infantil	2013	Música; ed. Infantil; práticas.	A música nas práticas criativas da Educação Infantil.
	2014	Cantigas de roda; brincadeiras; música.	Quem tem boca entra na roda.
	2018	BNCC; Ed. Infantil; Currículo.	Por que uma BNCC na Ed. Infantil?
Avisa lá	2012	Escuta; arte; crianças pequenas.	O despertar do olhar e da escuta.
	2013	Música; Linguagem musical; instrumentos musicais.	Música para bebês.
Cadernos Cedes	2019	Imaginação; Imaginação musical; Criança pré-escolar; Desenvolvimento infantil.	Imaginação musical na idade pré-escolar.
Abem	2015	Ed. Musical; ensino pré-figurativo; Koellreutter.	Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor.
	2018	Currículo; Ed. Musical; Cultura.	O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada

			estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música.
EccoS	2012	Imaginar; criar; ed. Infantil.	A função pedagógica da arte na formação de Educadores.
	2016	Formação para docência; ed. Infantil; políticas e contextos.	Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contexto.
Lusófona de Educação	2010	Arte; criatividade; cultura; educação artística; história; memória.	Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”.
	2011	Formação de professores; estética; arte.	Estética e arte na formação do professor da educação básica.
	2015	Aprendizagem musical; Desempenho acadêmico; Capacidades cognitivas; Desenvolvimento pessoal; Desenvolvimento social.	Benefícios da aprendizagem musical no desempenho acadêmico dos alunos: A opinião de diretores e de professores do Ensino Básico português.
Cadernos da Pedagogia	2019	Alfabetização; Música; Ed. Infantil.	O uso da música na alfabetização: desenvolvimento integral.
Educação e Pesquisa	2008	Formação de professores; professor-pesquisador; teoria e prática.	Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador.
	2011	Ed. Infantil; ensino fundamental; transição; cultura de pares.	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.
Simpósio de História	2017	Adorno; educação; formação	As narrativas radiofônicas

Nacional XXIX		cultural.	de Walter Benjamin: educação, formação política e experiência.
Psicologia & Sociedade - Scielo	2011	Teoria crítica; psicanálise; esclarecimento.	O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamento para um debate.
Educação Social-Campinas	2003	Adorno; apreciação musical; indústria do entretenimento; projeto de Princeton.	Adorno e a Educação Musical pelo rádio.
Magistério	2020	Currículo; Formação inicial e continuada; Educação Infantil.	O currículo e a formação inicial e continuada no Ensino Superior.
Revista do Progr. de Soc. da Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.	2020	Adorno; indústria cultural; música.	Theodor Adorno e a crítica à música radiofônica.

Fonte: RIBEIRO (2020)

Em um total de 53 artigos, selecionamos 29 para leitura e análise, que atendem aos objetivos da pesquisa. Entre eles, destacamos os três descritos abaixo:

“A música nas práticas criativas da Educação Infantil”, de Viviane Beineke (2013), da “Revista Pátio – Educação Infantil”, que aborda a necessidade dos educadores em terem uma atitude de escuta aos jogos e brincadeiras das crianças, respeitando e valorizando a cultura infantil, lembrando que a música faz parte deste contexto. Enfatiza, ainda, que “levar músicas que fazem parte do universo das crianças para a sala de aula é uma maneira de valorizar o saber infantil” (BEINEKE, 2013, p.21), e trata sobre a importância da escolha do repertório para a Educação Infantil, que não pode ser baseada apenas nas chamadas “canções infantis”, pois as mesmas também foram compostas por adultos, que em muitos casos trazem ideias infantilizadas ou estereotipadas sobre o universo infantil. É preciso ir além, ousar, ouvir músicas de todos os tipos, estilos e culturas para tornar o repertório da criança realmente expressivo e amplo. Isso potencializará as atividades criativas, produções e a forma como ela enxergará o mundo.

“O despertar do olhar e da escuta”, de Liliana Maria Bertolini e Sheila Christina

Ortega (2012), da Revista *Avisa lá*, que apresenta a vivência de crianças de 5 e 6 anos na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), uma interação entre as linguagens musical e visual. O projeto disponibiliza diversos materiais do cotidiano para que as crianças possam explorar de forma sonora, enquanto o professor atuava apenas como mediador. A experiência resultou em construção sonora com texturas e timbres variados. Além da sequência sonora, as crianças foram convidadas a criar uma composição tridimensional coletiva com os mesmos objetos. Todas participaram ativamente, e cada uma trouxe sua contribuição, modificações e sugestões.

O artigo “A imaginação musical na idade pré-escolar” dos Cadernos CEDES, de Svetiana Petrenko (2019), discorre acerca de como a música faz parte da vida cotidiana das crianças, que adoram cantar, dançar e compor as peças musicais. A mediação de um adulto transforma essa atividade num processo artístico e analítico que requer a participação da própria criança, o que proporciona habilidade para reconhecer o tipo de música e suas características, sua sensibilidade e reflexão sobre o tema.

Nesse percurso, encontramos pesquisadores que já haviam iniciado estudos com o tema da Musicalização para as crianças, como é o caso de Teca Alencar de Brito, professora e pesquisadora em Educação Musical, responsável por diversas publicações a respeito do tema. Escreveu o capítulo de música dos “Referenciais curriculares nacionais de Educação Infantil (RCNEI)” (BRASIL, 1998), assim como o livro “A música na Educação Infantil” (2003), que contribuiu para a construção do conceito de “música” e sua importância na Educação Infantil, no qual valoriza as experiências sonoras das crianças, discute a construção de instrumentos com materiais de largo alcance, as cantigas infantis e o uso de instrumentos musicais.

Brito também escreveu o livro “Koellreutter educador: o humano como objetivo da Educação Infantil” (2011), em que apresenta H. J. Koellreutter como grande mestre de muitas gerações de músicos brasileiros, e inicia

[...]o trabalho com a adaptação e a ampliação do texto que foi apresentado no VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em outubro de 1999, em mesa-redonda intitulada ‘Novas metodologias para o ensino da música: problemas de inserção e adequação. O texto fundamenta as colocações apresentadas, recorrendo às palavras do professor, durante suas aulas e palestras, conversas informais (BRITO, 2011, p.21).

Os pensamentos e proposições pedagógicas de Koellreutter vão ao encontro dos de pedagogos, cientistas e filósofos que visam a construção de novos paradigmas para a formação e o exercício da cidadania. O trabalho a ser desenvolvido na área da Educação Musical envolve o relacionamento e a integração de fatos e áreas do conhecimento, um

trabalho interdisciplinar em que a música, em constante diálogo com as outras áreas do conhecimento, privilegia o ser humano.

Para compreender melhor as relações sonoras que as crianças produzem, pesquisamos o trabalho de Murray Schafer. Em seu livro “O ouvido pensante” (2011), o educador canadense, compositor e estudioso dos sons fez uma pesquisa baseada nos ambientes sonoros de Vancouver, suas características e transformações no decorrer da história, bem como o significado desses sons para cada comunidade. O livro é composto por seis partes, entre as quais destacamos “O compositor na sala de aula”, que se ocupa da criatividade, talvez o assunto mais negligenciado na Educação Musical do Ocidente. O autor narra as experiências, as indagações aos estudantes e o resultado do trabalho, fruto de dois convites que recebeu para trabalhar com estudantes de música nas escolas.

Ademais, foi de vital importância entrar em contato com a autora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, que em sua obra “De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação” (2008), aborda a necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Musical para que possa servir de guia aos profissionais e membros da comunidade. A autora busca referenciais históricos que ocasionam as transformações da sociedade ocidental, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, em cada momento trazendo os valores de importância da Educação Musical no contexto, além de apresentar os precursores dos métodos ativos.

Diante do exposto e frente à implementação da atual BNCC (2017), do “Currículo da Cidade de São Paulo de Educação Infantil” (2019) e dos demais documentos oficiais que apresentam a música como linguagem nos campos de experiência, faz-se necessário otimizar a formação do professor para que ele tenha condições de desenvolver um trabalho relevante com a música na sala de aula.

Essa pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2019, em uma EMEI da Zona Norte da capital paulista, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade, na qual estivemos como diretora. Ao chegarmos a essa Unidade Escolar em meados de abril, observamos que havia um espaço construído como Parque Sonoro, o qual, segundo o que foi relatado pelos profissionais da Unidade, em decorrência de uma invasão sofrida durante o final de semana posterior à sua inauguração perdeu boa parte dos objetos sonoros construídos causando grande frustração em todo o grupo, pois não haviam feito uso desse ambiente com as crianças.

A coordenadora nos trouxe a necessidade da reconstrução desse espaço, que a princípio seria feito apenas nas reposições de greve em horários individuais. Entretanto, observamos que, para além dessa necessidade, alguns professores não entendiam a

importância deste projeto, nem ao menos entendiam sobre o trabalho com a música e chegaram até a propor a construção de uma horta no local do Parque Sonoro.

Para atender à intervenção exigida pelo PROGEPE, propomos à equipe escolar que, junto à reconstrução do Espaço Sonoro, fariamos uma formação sobre a Linguagem Musical, com o propósito de conhecer e entender a importância da música na Educação Infantil. Essas experiências formativas ocorreram dentro de seis encontros, nas reuniões pedagógicas e nos momentos de JEIF, nos quais foram apresentados o tema da Educação Musical para a equipe escolar. Ocorreram, também, dois Dias da Família com a proposta da Musicalização envolvendo toda a comunidade, além da formação dada pela Secretaria Municipal de Educação SME para o Parque Sonoro e das observações de quatro professoras da Unidade com a utilização de práticas musicais.

Registramos esse percurso formativo das seguintes formas: filmando, fotografando, transcrevendo experiências, observações, falas, depoimentos, gravações de voz, entrevistas semiestruturadas, avaliações do processo formativo. Ressalta-se que todos os envolvidos nessa pesquisa assinaram o termo de uso da imagem e consentimento livre e esclarecido para coleta e análise de resultados.

Os dados levantados permitiram identificar as propostas de formação para o professor de Educação Infantil, a fim de auxiliá-lo na realização de um bom trabalho com a música em sala de aula, bem como contribuir, de algum modo, frente aos desafios que esses professores encontraram para trabalhar com o currículo apresentado. Assim, a pesquisa-formação é definida como uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 2004).

O método da pesquisa-formação é inspirado nas abordagens da pesquisa-ação em Barbier (2002), do conceito de formação abordados nos trabalhos de Freire (2011), Macedo (2004), Nóvoa (1995, 2002 e 2004) e pesquisa-formação em Josso (2004). No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação, tendo efetivamente a participação dos educadores sendo protagonistas de suas ações.

Quanto à estrutura deste trabalho, além da primeira seção introdutória, a pesquisa se organiza de modo que na segunda seção, intitulada “A música nos documentos Federais e Municipais”, apresentamos e discutimos os principais documentos federais em que a música está inserida, direta ou indiretamente, e também a formação dos professores de Educação

Infantil. Fizemos um percurso partindo da “Constituição Federal” (1988); passando pelo “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) (1990), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN) (1996), o “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (RCNEI) (1998), os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b), os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) (2010), o “Plano Nacional de Educação” (PNE) (2014) e a atual BNCC (2017). Em seguida, fazemos uma varredura nas documentações da Prefeitura Municipal de São Paulo, de 2015 até nossos dias, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015), os “Padrões Básicos de Qualidade” (2015), os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (2016), os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (2017), a Revista “Parque Sonoro da Educação Infantil Paulistana” (2016) e o “Currículo da Cidade-Educação Infantil” (2019).

Na terceira parte, “A importância da música nas Instituições para a Infância”, tecemos a importância da Educação Musical na vida das crianças: para além de formar músicos profissionais, oportunizar a todas as crianças o aprendizado da linguagem musical numa esfera lúdica da Educação Infantil. Narramos sobre o papel da escola e do professor frente a esse desafio de trabalhar a música com boas práticas pedagógicas, também apresentamos alguns elementos importantes a serem conhecidos pelo professor: Propriedades do som; Ritmos; Sistema musical; Instrumentos musicais e Voz humana. Na sequência, discutimos propostas e sugestões de jogos e brincadeiras musicais, possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, interrogamos o que as nossas crianças estão ouvindo e fechamos com uma discussão do poder capitalista dentro da Indústria Cultural.

A quarta seção, “Contexto e práticas da pesquisa: formação sobre Educação Musical”, refere-se às Práticas Formativas. Apresentamos o percurso da experiência vivida sobre a Educação Musical, em formações nos horários de serviço, chamados de “Encontros”, narramos as ações desenvolvidas com a comunidade nos Dias da Família, percorremos as formações sobre o Parque Sonoro oferecidas pela SME, formação *in loco* destinada à nossa escola. Encerramos esse item apresentando as observações das aulas de quatro professoras da Unidade, as quais nomeamos como A, B, C e D.

“Analisando a pesquisa-formação em Educação Musical” é a quinta seção, na qual analisamos a pesquisa-formação em Educação Musical, intervenção que deu origem aos eixos de análise e às considerações finais, provenientes dos dados coletados nesse processo com os devidos referenciais teóricos e documentos oficiais. As categorias de análise são: 1) Recepção por parte dos professores referente ao currículo da Educação Musical; 2) Desenvolvimento do

conhecimento específico sobre Educação Musical e 3) Envolvimento da escola com essa nova atividade curricular. Todos esses documentos têm como foco a formação do professor no trabalho com a música na Educação Infantil, aperfeiçoando práticas pedagógicas para uma educação eficaz.

Com as considerações finais, pretende-se contribuir com as discussões sobre a formação dos professores de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo sobre o trabalho com a música, a partir da análise do programa e de seus contextos de produção e apropriação por parte dos professores. São apontadas as aproximações e os desafios frente ao currículo de Educação Musical.

2. MÚSICA NOS DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS DE SP

2.1. Varredura documental

Quando olhamos para a educação de hoje, não imaginamos as lutas travadas para as conquistas que temos: muitas políticas públicas foram necessárias para vivermos neste cenário atual, muitos governos, leis, lideranças com um olhar mais amplo para a Educação, principalmente em relação à Educação Infantil. Certamente o que temos ainda não é o melhor, mas já houve grandes avanços. Ao analisarmos as mudanças ocorridas, nos deparamos com uma Educação mais humana, que enxerga o sujeito como um ser integral, de direitos, com diversas possibilidades de aprendizagem. Os documentos a seguir nos trazem uma ideia das transformações vividas nesse processo.

A Constituição Federal de 1988 traz, no inciso I do art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Quando pensamos em “pleno desenvolvimento da pessoa”, pensamos em uma educação integral, que contempla a criança nas suas mais diversas formas de expressões, linguagens e múltiplas dimensões do ser humano: cognitivo, social, cultural, físico, político, espiritual e emocional.

Essa garantia de “educação a todos” também reforça de que maneira o sujeito vai receber esse ensino. A Constituição propõe no inciso II do art.206 “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o que vem colaborar com a ideia de um currículo amplo, abrangente e de qualidade, reforçada no inciso VII a respeito da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

No inciso IV do artigo 208, a Constituição Federal, com Emenda Constitucional 53/2006, define que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, abrangendo, nessa Educação Básica, a Educação Infantil, o que até então era vista sob a figura do Amparo e da Assistência (BRASIL, 2006).

Outra legislação que reitera o direito da criança à Educação Infantil é a Lei n.º8069/1990, do ECA, que diz em seu art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

De acordo com o art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos” (BRASIL, 1990). O art. 58 afirma, ainda, que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”, o que nos leva a uma interpretação da educação em sua forma mais abrangente, que contempla o indivíduo como um todo, possibilitando o desenvolvimento das múltiplas dimensões.

No conjunto dessas afirmações sobre o direito das crianças a uma educação de qualidade, temos a publicação da LDB em 1996, que em seu inciso I do artigo 21, define “a Educação Básica, formada pela Educação Infantil [...]”, garantindo assim recursos financeiros, regulamentação profissional e legalizando o acesso das crianças à Educação Infantil. No artigo 29 da seção II reafirma “a finalidade da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

A Educação Infantil, a partir da LDBEN 9394/96, começa a ser reconhecida como primeira etapa de Educação Básica, sendo essa objeto de estudo e centro de inúmeras publicações e preocupações, para que se estabeleça com a qualidade e grandiosidade desejadas. A LDBEN n.9394/96 também representa um avanço na questão do ensino de Arte na escola e o seu papel no desenvolvimento do aluno: a Arte passa a ser um componente importante do currículo; vale ressaltar que a disciplina de Educação Musical é substituída pela Educação Artística, com a promulgação da lei n.5692/71.

Nesse período, os princípios da Educação Artística afastam-se da educação tradicional e sua ênfase recai na valorização da sensibilidade e na improvisação. O professor de educação artística tinha formação polivalente e deveria dominar as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho. A educação artística estava dentro do conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação). Em conjunto a essa experiência, temos a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpretação das diferentes linguagens artísticas.

A Música se tornou conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou unidocentes, conforme determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que sugere mudanças em todo o currículo para abranger essa arte de forma significativa. Entretanto, ainda existe uma lacuna causada pela ausência da Música na escola

brasileira em três décadas, mesmo com RCNEI e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados pelo governo entre 1998 e 2000, que contribuíram para reflexão a respeito da inserção da Música na escola. Esse tempo de ausência deixou marcas profundas no sistema escolar e na cultura do país.

Existe a preocupação com a questão do professor que não é músico, tanto para lecionar a disciplina de Artes quanto como professor polivalente da Educação Infantil que vai desenvolver todas as linguagens. A questão da formação dos professores também começa a ser vista na LDB. Para a formação dos profissionais da Educação Infantil, determina-se uma formação mínima e específica sobre o cuidado e a educação das crianças, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Tal formação deve ser complementada pelo exercício prático no desempenho profissional, possibilitando que os profissionais ampliem seus conhecimentos e habilidades de modo crítico, refletindo sobre suas ações. Nessa perspectiva, se faz necessária a valorização social e econômica desses profissionais por parte do governo e da sociedade civil para que a tarefa de educar, de modo coerente com as concepções e os princípios da Educação Infantil, seja desenvolvida.

No Brasil a Educação Musical passou por um processo de evolução histórica, seguida dos documentos governamentais emitidos após a promulgação da LDB (1996): RCNEI (1998) e PCN (1998). O Ministério da Educação elaborou documentos orientadores, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com educação em todas as etapas. Em 1998, o MEC publicou e distribuiu para todas as escolas e profissionais o Referencial Curricular Nacional com duas coleções, uma que atende crianças de Fundamental I, e outra, de Fundamental II, e os PCN, documentos de abrangência nacional que pretendem servir de suporte à reflexão do ensino brasileiro, com orientações aos professores de todas as áreas.

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), constitui um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Após sua publicação, houve uma crescente valorização e qualificação do professor na Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos), pois acredita-se que é na primeira infância que todas as bases

sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas e o professor precisa ter uma formação adequada para tal. O Documento esclarece, ainda, as características das instituições que trabalham com essa faixa etária, da criança e suas fases de desenvolvimento, do crescimento individual e social, bem como o estudo das relações que ela estabelece com o mundo, por meio das diferentes formas do saber.

Alguns eixos do Referencial trazem um leque de possibilidades de interação entre diferentes áreas. Por exemplo, no eixo movimento e música, em que propõe a utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras, ao lado aparece a participação em jogos e brincadeiras que envolvem a dança e/ou a improvisação musical. Assim como os gestos e movimento corporal estão ligados ao trabalho musical, na linguagem oral encontramos a presença da musicalização, bem como no eixo da matemática e nas outras diversas linguagens.

O documento representa um grande ganho para a Educação Infantil, pois estabelece um conjunto de objetivos, conteúdos e orientações didáticas ao professor, de natureza prescritiva, os quais definem um modelo de educação para a primeira infância. Dentre os conteúdos sugeridos, apresenta a Música como uma linguagem

[...] que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p.45).

Este trecho aborda o papel da música na história da humanidade, o que por si só justifica sua presença no contexto da Educação, particularmente na modalidade Infantil, que possibilitaria à criança vivenciar e refletir sobre questões musicais, em um exercício sensível e expressivo, favorecendo condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais (BRASIL, 1998, p.49).

A linguagem musical tem características próprias: produção; apreciação e reflexão. Ela é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima do autoconhecimento e da integração social. O RCNEI aborda a presença da

Música na Educação Infantil, traz orientações gerais para o professor, bem como ideias e práticas a serem trabalhadas com as crianças na linguagem musical. Contempla o fazer musical, a apreciação musical e discute, ainda, a observação, o registro e a avaliação no processo musical com a criança.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades – que são altura, duração, intensidade e timbre – e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (altura), tocando forte e fraco (intensidade), produzindo sons curtos ou longos (duração), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida (BRASIL, 1998, p.51-52).

Dentro dessa proposta, as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas. Aos poucos a criança memoriza um repertório maior de canções, desenhos melódicos e rítmicos que vai utilizando nas canções que inventa.

Nessa faixa etária, a improvisação constitui-se numa das formas de atividade criativa. Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem. As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação (BRASIL, 1998, p.57).

Não é difícil observar uma criança inventando músicas: partindo de uma melodia conhecida, criam e alteram a letra diversas vezes, imitam o que ouvem e vão aos poucos elaborando um repertório. Dessa forma, é importante que todos os conteúdos sejam trabalhados em diversas situações, lembrando de não os tornar fins em si mesmos. É necessário ouvir, classificar e explorar sons, com diferentes paisagens sonoras, animais, objetos, máquinas, instrumentos musicais presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. Os RCNEI são ricos em propostas pedagógicas possíveis e relevantes para um trabalho musical amplo e diversificado.

Nesse conjunto de documentos orientadores para a Educação Infantil, está presente a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 05/2009 que estabeleceu as DCNEI, que dispõe sobre o trabalho nas creches, (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos). Essa resolução só foi regulamentada em 2013 com a publicação da Lei Federal n.º 12.796/13, que altera o artigo 4º da LDBEN e

define a obrigatoriedade de que todas as crianças de 4 e 5 anos devem estar matriculadas na Educação Infantil, partindo da Emenda Constitucional 59/2009, que apresenta a Educação Básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade.

No art. 4º da Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, encontramos a seguinte definição de criança:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

A concepção de currículo também se faz presente no documento, conforme apontado no art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a).

As DCNEI buscam conduzir as propostas curriculares da Educação Infantil de modo a não fragmentar a aprendizagem da criança nas experiências, na sua compreensão do mundo, integrando seus sentidos, na construção entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração de hipóteses.

O Parecer CNE/CEB nº20/2009, no inciso II do artigo 9º, descreve as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, de modo que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” e reafirma, no inciso IX do mesmo artigo, a presença da música entre experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações [...]”. Destaca, ainda, que

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009c, p. 15).

As DCNEI afirmam a prioridade na valorização do lúdico dentro de todo o processo da Educação Infantil, sendo indispensável oportunizar variadas experiências de linguagens próprias da nossa cultura.

As experiências promotoras de aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento das

crianças, devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e as novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão. Tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2010, p. 93-94).

Essas experiências promovem o desenvolvimento da criança em todas as esferas, pois as mesmas se inter-relacionam nas brincadeiras do dia a dia, por isso, é importante no planejamento desse trabalho sempre contextualizar para proporcionar significativas aprendizagens. Quando a criança está construindo esses conhecimentos, ela elabora suas capacidades cognitivas e linguísticas, pois precisa argumentar, explicar e até mesmo registrar. Exemplo disso seria uma cantiga de roda, em que a criança explora seus movimentos, suas capacidades linguísticas e rítmicas em uma brincadeira, presente em muitos momentos na Educação Infantil.

Em seu artigo 22, as DCNEI apontam que “a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010). Um bom planejamento dessas atividades é essencial, sendo indissociável o cuidar e educar nessa etapa da vida, possibilitando condições para que as crianças explorem os ambientes, construam sentidos coletivos e pessoais, observem e tenham contato com a natureza e que valorizem as suas diversidades culturais, ressaltando sua identidade.

Em seu artigo 9º estabelecem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, como parte desse desenvolvimento integral estará presente à linguagem musical, em vários trechos dentro desta proposta pedagógica. No inciso II ressalta: “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, dramática e musical” (BRASIL, 2010).

Aborda, ainda, no inciso IX que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010) e reforça a contribuição que a música tem dentro do universo da Educação Infantil, não apenas com um tipo de gênero musical, mas com vários gêneros, ritmos e formas de expressões artísticas, o que nos leva ao claro entendimento que, quanto mais diversidades de experiências a criança tiver, melhor será a qualidade desse ensino.

Em 2006 recebemos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. De acordo com esse documento, “parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006c, p. 8). O referido

documento estabelece que:

[...] os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (BRASIL, 2006b, p.43-44).

Os parâmetros apresentados sugerem aos sistemas educacionais que, para se obter uma melhoria crescente de qualidade, ofereçam uma infraestrutura adequada para seu funcionamento, propiciem uma boa interação com as famílias das crianças e promovam uma formação inicial e continuada aos professores e demais profissionais que atuam nessa etapa, para que estes elaborem propostas pedagógicas ricas em experiências significativas às crianças.

A partir da compreensão de qualidade como o conjunto de características positivas que a Educação Infantil deve oferecer, o documento pretende ser a base para formular, implementar e qualificar o sistema educacional na organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foram organizados em dois volumes. O primeiro teve como objetivo abordar alguns aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil, entre eles, a análise da concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil e da trajetória histórica do debate da qualidade da Educação Infantil. A consideração de alguns dados de pesquisas recentes realizadas dentro e fora de nosso país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e o evidenciar de contradições a serem superadas, subsidiam a definição desses parâmetros.

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação (BRASIL, 2006b, p. 14).

Neste trecho, verificamos o conceito de criança presente em todo esse documento, reforçando a necessidade de um olhar sensível para o trabalho com a Educação Infantil, respeitando a criança em sua integralidade, seu desenvolvimento e seu crescimento, trazendo à tona que estes ocorrem tanto no seu corpo físico, quanto no psicológico, um está ligado diretamente com o outro.

Dentre os valores que serviram como base para a sua construção, destacam-se: qualidade, eficiência, efetividade, inclusão e equidade. Sua composição é uma introdução, uma contextualização histórica da Educação Infantil brasileira, orientações para o uso do documento e as áreas focais de interesse.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (BRASIL, 2006b, p. 15).

Certamente que, para se chegar à qualidade esperada, os profissionais da Educação precisam estar em constante formação sobre as necessidades, potencialidades, habilidades e competências das crianças nessa faixa etária, para auxiliarem no seu desenvolvimento e crescimento, realizando boas práticas pedagógicas de acordo com cada grupo de crianças. Todavia, constatamos que em alguns momentos, a formação oferecida pelas escolas não vai ao encontro da real necessidade que os professores enfrentam em sala de aula, contribuindo muito pouco para prática diária.

No segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil estão as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, com o objetivo de estabelecer uma referência nacional, “nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade” (BRASIL, 2006c, p. 8).

Dentro das competências dos sistemas de ensino em nível federal explicitam-se que cabe ao Ministério da Educação (MEC) definir e implementar a Política Nacional de Educação Infantil: “Articular-se com secretarias estaduais e municipais, órgãos, organismos, organizações, áreas, programas, poderes Legislativo e Judiciário para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais” (BRASIL, 2006c, p. 14).

Entendemos que cabe ao MEC responsabilizar-se, em conjunto com o CNE, para estabelecer diretrizes, objetivos e metas para garantir o cuidado, educação e proporcionar um ensino de qualidade à Educação Infantil. Juntos, eles precisam garantir o cumprimento da legislação vigente para a Educação Infantil, diagnosticar problemas, aperfeiçoar e integrar diferentes níveis e modalidades, emitir pareceres sobre o assunto, cuidar da formação de

professores, deliberar diretrizes curriculares, colaborar com “Plano Nacional da Educação” e manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal.

Do mesmo modo, atribui às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal definir e implementar a política estadual para cada área, disponibilizar profissionais e recursos para exercer o apoio técnico e financeiro aos municípios, articular-se com os outros níveis e modalidades de ensino, acompanhar e avaliar todo o processo educativo, estabelecer normas e regulamentações para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, garantindo o cumprimento da legislação vigente.

Atribui às secretarias municipais de educação articular-se com o Ministério da Educação, secretarias estaduais e demais órgãos, para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais, sendo necessário:

Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área no que se refere à organização, ao financiamento e à gestão do sistema educacional como um todo, à garantia das vagas demandadas pela população, à formação dos profissionais, ao credenciamento das instituições de Educação Infantil única e exclusivamente para o cuidado e a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade (BRASIL, 2006C, p. 19).

Cabe às secretarias municipais de Educação colocar em ação nos seus municípios a organização necessária para que as verbas cheguem às instituições de Educação Infantil e sejam utilizadas de modo adequado, garantir a vaga para a criança nessa faixa etária, criar equipes de profissionais e recursos para exercerem suas funções no município, desenvolver metodologias para a inclusão nas estatísticas nacionais, estaduais e municipais, garantir a inclusão de crianças com deficiência, adotar medidas para uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fornecer recursos de alimentação escolar, infraestrutura e reposição de materiais diversos.

Os Conselhos municipais de Educação desenvolvem ações específicas para garantir normatização da legislação em âmbito municipal, assessorando as diversas questões que envolvem a Secretaria de Educação, emitindo pareceres e analisando questões relativas à aplicação da legislação educacional no que diz respeito à Educação Infantil.

As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas. O funcionamento delas se dá em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil. Todas têm a finalidade de um desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Política Nacional de Educação Infantil estabelece o cuidar e educar como uma de suas diretrizes.

Os professores e demais funcionários que atuam na Educação Infantil, devem

trabalhar com propostas que valorizem atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, sono, entre tantas outras propostas pedagógicas que contemplem os princípios: éticos, possibilitando a criança o progressivo desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito mútuo; políticos, na formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e deveres; estéticos, no exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Dentre as propostas estabelecidas, também está a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para que possam atender, interagir, intervir nas situações diárias, planejando e oportunizando tempos, espaços e ambientes educativos, respeitando as DCNEI. À gestão das instituições caberá a organização do funcionamento, calendário letivo, horários de atendimento, composições de grupos, quantidades de crianças, entre outros em consonância as legislações vigentes.

O documento ainda trata das interações de todos os profissionais dessa etapa, desenvolvendo atitudes de compreensão e respeito, participando ativamente das propostas pedagógicas e da gestão. Apresenta, ainda, a preocupação com a infraestrutura das instituições, espaços, materiais e equipamentos das instituições de Educação Infantil.

Para complementar essa publicação temos os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b). Esse documento foi construído objetivando auxiliar as equipes que trabalham com a Educação Infantil, tendo um caráter de autoavaliação escolar que estimula a gestão democrática, envolvendo diferentes agentes da escola: crianças, professores (as), gestores (as), funcionários (as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros.

Todos os aspectos que se espera ter de uma educação de qualidade estão presentes em todos os documentos e legislações até aqui apresentados, entretanto, serão avaliados pela própria instituição de Educação Infantil. Tratam de sete dimensões do trabalho das creches e pré-escolas, todas pertinentes ao fazer diário nessas instituições.

São essas as dimensões avaliadas: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Todas essas dimensões precisam ser vistas, discutidas, planejadas por todos os segmentos que compõem uma escola.

Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de

Educação Infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Vale lembrar que esse esforço de toda a comunidade: familiares, professoras/es, Diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de Educação Infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2009b, p. 16).

Essa avaliação da instituição é um instrumento que sugere mudanças, melhorias, aprimoramento, um olhar para cada dimensão e o entendimento da Unidade Escolar como um todo, em que cada segmento tem total importância para o bom andamento da Instituição.

A proposta é que no dia da avaliação, todos os segmentos estejam presentes e que sejam divididos em sete grupos, cada um com uma dimensão a ser discutida e avaliada. São elencadas perguntas pertinentes à dimensão a ser avaliada. Cada participante terá cartões com as cores verde, amarelo, vermelho e branco, cada uma reflete a situação da instituição de Educação Infantil: o vermelho representa a necessidade de melhoria; amarelo, atenção sobre esse assunto; verde significa que está tudo bem referente a essa questão e branco seria o voto nulo.

Ao término das discussões e atribuições de cores em cada um dos sete grupos, todos retornam à plenária (local que comporte todos os grupos), para que novamente cada uma das questões sejam revistas, discutidas e reavaliadas por todos os grupos.

Em um segundo dia, todos os participantes serão convidados a retornar à escola para buscar soluções conjuntas a respeito dos itens que foram avaliados em amarelo ou vermelho e que, portanto, precisam de um novo planejamento. Novamente, os grupos se dividem na busca de soluções e as apresentam na plenária, que dará seu parecer frente às soluções levantadas. Feito isso, cada segmento ficará responsável em colocar em ação as devidas propostas para possíveis soluções apresentadas, algumas cabendo à gestão resolver, outras à equipe de apoio, aos professores, à comunidade e assim por diante.

Dentre as dimensões apresentadas temos a segunda dimensão que se refere à “multiplicidade de experiências e linguagens”. No item 2.4 o documento apresenta a preocupação em que sejam oportunizadas as vivências musicais para essa faixa etária: “Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais” (BRASIL, 2009b, p. 42).

No item 2.4.1. são questionados se “As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?” (BRASIL, 2009b, p. 42). Em consonância aos documentos anteriores a esse, vemos claramente a necessidade de explorar brincadeiras sonoras, trabalhar com ritmos e melodias,

cantar, utilizar objetos sonoros, dentro desse universo da Educação Infantil.

O 2.4.2. Aborda a questão: “As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?” (BRASIL, 2009b, p. 42). O que sugere músicas de diferentes gêneros musicais: MPB, sertanejo, rock, clássico, bossa nova entre tantos outros estilos musicais que possibilitarão a criança conhecer um repertório rico, com variados instrumentos musicais, diversificados ritmos e melodias, ampliando seu repertório musical, além de sensibilizá-la por meio da arte.

No item 2.4.4. Levanta o questionamento se “As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?” Este item contém a orientação para que a música possa estar presente nas brincadeiras do dia a dia, ao cantar, ao recitar poemas, com as parlendas, tão próprias do nosso folclore brasileiro: “1, 2 feijão com arroz”; “Serra serrador”; “Rei capitão” e tantas outras que fazem um resgate das nossas memórias infantis, além de serem ricas em rimas, fáceis de memorizar e podem facilmente ser modificadas nas paródias (BRASIL, 2009b, p. 42).

Em outras dimensões também aparece o cuidado presente com a linguagem musical. No indicador 5.2.3. “Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?” (BRASIL, 2009b,51). Esta dimensão revela mais uma vez a importância de favorecer o acesso de instrumentos musicais às crianças pequenas, levando em conta sua contribuição nos aspectos físicos, psicológicos e emocionais.

Para que essas práticas pedagógicas sejam implementadas certamente precisamos propiciar um trabalho de formação continuada para o professor, o que encontramos no item 6. Tratando do Indicador 6.2. Formação continuada, o 6.2.1. “A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?” (BRASIL, 2009b, p. 55). Dentre outras questões relevantes, chamamos a atenção para que o professor possa ter preparo, recursos e boas condições para realizar esse trabalho, planejando, avaliando e buscando novas possibilidades de ensino.

O 6.2.2. “A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação Infantil?” (BRASIL, 2009b, p. 55). Uma boa formação demanda leitura, discussões sobre o tema, pesquisa, estudos, observações, reflexões sobre a prática e acompanhamento. Os indicadores vão revelar se os professores e profissionais da Unidade tem essa carência ou se estão supridos.

Por fim espera-se que os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b),

possam ser em cada Unidade Escolar um instrumento de avaliação, visando sempre uma melhoria no atendimento as famílias, o bom envolvimento com a comunidade local, um aprimoramento das práticas pedagógicas, servindo para fortalecer a qualidade do trabalho a ser realizado na Educação Infantil.

Nesse sentido, fez-se necessária à atualização dos Parâmetros de Educação Infantil e da adequação das orientações para a formulação de Políticas Públicas de Educação Infantil, resultando no PNE com a Lei Federal n.º 13.005/2014, para o período 2014-2024, reforçando a garantia do direito das crianças de 4 e 5 anos na Educação Básica. Há no PNE metas relacionadas à redução das desigualdades, à valorização da diversidade, à equidade e à valorização dos profissionais da educação. Partindo da aprovação do PNE foram aprovados Planos em todos os Estados e Municípios, os quais devem ser contemplados na implementação da política da Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 possui 14 artigos. O anexo apresenta as 20 metas e as 256 estratégias. Entre essas, temos a Meta 1 que trata da Educação Infantil e se propõe, com 17 estratégias, a universalizar, até o ano 2016, a pré-escola e ampliar oferta de creches para 50% até 2024.

Entre as estratégias da Meta 1 ressaltamos a importância da formação continuada do professor no item 1.8 “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”. Sabemos que para melhorar a qualidade no ensino é imprescindível planejar a formação docente. Até alguns anos atrás, a Educação Infantil, nas creches, pertencia ao núcleo de assistência social e muitos dos profissionais que trabalhavam com as crianças não tinham formação em nível superior.

Essa realidade vem sendo modificada ano a ano e a busca por mais formações, capacitações e especializações é grande na área docente, é grande o interesse dos educadores em querer aprimorar suas práticas pedagógicas, preocupação essa prevista no item 1.9:

Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Os estados e as prefeituras devem favorecer as parcerias com universidades, núcleos de pesquisa e cursos de formação, para que haja possibilidade constante de formação para os educadores, pensando em temas relevantes em cada etapa, tratando de políticas públicas que atendam às demandas formativas do educador.

A seguir, apresentaremos resumidamente as demais metas:

- Meta 2: trata do ensino fundamental e pretende universalizá-lo até 2024 dispondo, para atingir este objetivo de 13 estratégias;
- Meta 3: tem por objetivo o ensino médio, é desdobrada em 14 estratégias, pretendendo universalizá-lo até 2016;
- Meta 4: trata da educação especial e prevê 19 estratégias para universalizá-la até 2024, preferencialmente na rede regular, com serviços multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados;
- Meta 5: propõe-se a alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental até o ano de 2014, por meio de 7 estratégias;
- Meta 6: propõe-se a oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica, por meio de 9 estratégias;
- Meta 7: pretende enfrentar o problema da qualidade de ensino visando elevar as médias do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB) em três etapas (2017, 2019 e 2021), por meio de 36 estratégias;
- Meta 8: propõe-se a elevar a 12 anos de estudo a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, por meio de 6 estratégias;
- Meta 9: trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e propõe-se a elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a, 50% a taxa de analfabetismo funcional, por meio de 12 estratégias;
- Meta 10: busca oferecer 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio na forma integrada a educação profissional, por meio de 11 estratégias;
- Meta 11: propõe-se a triplicar as matrículas da educação técnica de nível médio, assegurando pelo menos 50% da expansão no segmento público, por meio de 14 estratégias;
- Meta 12: pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com pelo menos 40% de vagas públicas, por meio de 21 estratégias;
- Meta 13: propõe-se a ampliar a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35 % doutores, por meio de 9 estratégias;
- Meta 14: refere-se à pós-graduação e propõe-se atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores, por meio de 15 estratégias;

— Meta 15: objetiva que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, por meio de 13 estratégias. Estabelece o prazo de um ano a partir da vigência do PNE para implantar política nacional de formação continuada para os profissionais da educação e de outros segmentos que não os do magistério;

— Meta 16: busca assegurar formação pós-graduada a 50% dos professores da Educação Básica até 2024, por meio de 6 estratégias;

— Meta 17: propõe-se equiparar o rendimento médio dos professores aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE, por meio de 4 estratégias;

— Meta 18: busca assegurar no prazo de dois anos, Planos de Carreira para profissionais da Educação Básica e superior pública, o piso salarial nacional definido em lei federal, por meio de 8 estratégias;

— Meta 19: incide sobre a gestão democrática da educação e pretende assegurá-la no prazo de dois anos, por meio de 08 estratégias;

— Meta 20: trata do financiamento da educação, visa atingir o patamar de 7% do PIB no 5º ano de vigência do PNE e 10% do PIB no final do decênio (BRASIL, 2014).

Partimos da concepção de que é fundamental haver políticas educacionais que favoreçam as práticas educativas e que sejam oriundas de participações de vários segmentos, de modo coletivo. Entendemos que são grandes os desafios para o cumprimento de todas as metas e a importância da contribuição de cada uma delas na Educação brasileira, por isso a relevância desse documento a fim de reivindicar todo esse Plano Nacional de Educação.

Em 2017, houve um ganho na educação com a publicação da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ela expressa o compromisso com a sociedade brasileira no acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento de uma educação integral, respeitando e valorizando as culturas plurais do nosso país, as diversidades de famílias, livres de discriminação e preconceitos, com o objetivo da promoção de equidade e qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. Para a Educação Infantil, objeto do nosso estudo, é muito forte a concepção do Educar e Cuidar. Esta fase compreende crianças de 0 a 5 anos e passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por meio deles são asseguradas as condições para que as crianças sejam protagonistas da sua aprendizagem. O documento

expressa, ainda, o papel do educador: refletir, selecionar, organizar, ou seja, dar intencionalidade às suas ações, com o objetivo de garantir pluralidade de situações para contemplar o desenvolvimento integral da criança.

A BNCC está estruturada em cinco “campos de experiência” baseados nas DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada Campo de Experiências há objetivos de aprendizagem claros a serem desenvolvidos com a criança, agrupados por faixa etária. Para a pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), que é o nosso foco de trabalho, encontramos objetivos relacionados com a aprendizagem da linguagem musical em diferentes Campo de Experiências. Eles estarão representados pela sigla EI03, referente à idade; CG, referente ao campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”; 01, por ser o primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, e na sequência 02, 03, conforme descrição abaixo.

— (EI03CG01): Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música;

— (EI03CG02): Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;

— (EI03CG03): Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (BRASIL, 2017).

No objetivo EI03CG01, podemos observar a sugestão de propostas pedagógicas que envolvam as expressões e comunicações de ideias, sensações e sentimentos pessoais como a dança, que está associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, que precisa aprender a utilizar seu corpo de formas diferentes, dançando, encenando, cantando, tocando e brincando em variadas situações do cotidiano.

No próximo item, EI03CG02, a proposta é que a criança demonstre controle do seu corpo nas atividades, inclusive nas atividades artísticas, participando de brincadeiras de roda, de jogos e brincadeiras que envolvam interação, a imitação e o reconhecimento do seu corpo. A música pode ser um excelente instrumento para auxiliar a criança a ter o domínio e autocontrole com seu corpo, guiada pelo ritmo. Ela é envolvida pelo som que a embala, possibilitando percepções de estruturas rítmicas para expressar-se e movimentar-se.

Dentro do EI03CG03, é apresentada a possibilidade de a criança explorar seus

movimentos por meio dos gestos, nos jogos e nas atividades artísticas. As mímicas faciais e gestos têm uma grande contribuição na expressão de sentimentos e em sua comunicação. Dançando, tocando e cantando, interpretando, realizando aquilo que elas gostam mais, dentro dos jogos simbólicos.

Para representar o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, é utilizado a sigla TS, e novamente a numeração segue a ordem de objetivos propostos. Para a faixa etária de 4 a 5 anos, encontramos os seguintes objetivos ligados à aprendizagem da música:

- (EI03TS01): Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas;
- (EI03TS03): Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (BRASIL, 2017).

Em EI03TS01, está claramente colocada a necessidade de se explorar o trabalho com a música de forma mais ampla com sons. Manipular materiais que produzem sons, instrumentos musicais, objetos sonoros, confeccionar novos objetos sonoros produzidos por eles, levar esses recursos para serem utilizados durante as histórias, durante as brincadeiras e festas.

Em EI03TS03, lemos sobre a importância de se desenvolver trabalhos com as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) de forma lúdica. Importa explorar grave e agudo, sons curtos e longos, forte e fraco, reconhecer diferentes sons de vozes, objetos, fenômenos da natureza, trabalhando de modo a integrar a música às demais brincadeiras e jogos.

Já na experiência de “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, representada pelas letras “EF”, temos o seguinte objetivo traçado com o trabalho musical: “(EI03EF02): Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017).

Este item nos remete ao trabalho de criação musical. Nessa fase, a criança memoriza um repertório maior de canções. Dessa forma, ela utiliza frequentemente esse repertório nas canções que inventa, improvisa, mistura ideias, recriando e adaptando. Aos poucos ela reproduz ritmos simples, guiados por um pulso regular, palmas, batidas nos pés, entre outros, que vão aos poucos aumentando sua complexidade de acordo com o nível de cada criança.

É necessário lembrar que, de uma forma implícita, a linguagem musical também aparece em outros Campos de Experiências, pois está presente nas mais diversas brincadeiras, explorações e descobertas do universo infantil, posto que mantém contato direto com as demais linguagens expressivas, sendo um excelente meio para o desenvolvimento da autoestima, do equilíbrio e da expressão, além da integração social que propõe.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” o item EI03EF06 destaca que é desejável que a criança seja capaz de “Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BRASIL, 2017). Aqui observamos que, mesmo não aparecendo a palavra “música”, ao cantar, ouvir histórias e sons diversificados, a criança elabora suas hipóteses que são representadas nas suas criações. A música faz parte desse repertório que facilitará a oralidade, a criação e a imaginação.

Em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a linguagem musical também aparece de forma implícita: “(EI03ET01): Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” (BRASIL, 2017). Ao confeccionar objetos sonoros, a criança está participando de experimentos, ouvindo e observando os sons produzidos por diferentes materiais. Assim, ela compara o som grave de um tambor com um som agudo produzido por um chocalho, coloca sementes para fazer um ganzá e no outro coloca folhas secas. Todos esses experimentos estarão dentro dessas expectativas de aprendizagens.

Entendemos que dentro dessas propostas pedagógicas o professor necessita de um preparo, de uma formação e um conhecimento para desenvolver boas práticas com a música, pois o mesmo não recebeu essa orientação em sua formação inicial e raramente vemos uma formação continuada com esse tema. Quando surgem vagas, são poucas e logo se esgotam. Desta forma o educador não se sente preparado para lidar com o tema da Musicalização na Educação Infantil, o que torna evidente a necessidade de políticas públicas que favoreçam sua formação.

Em 2018, temos a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade, em um único documento, que apresenta todo conhecimento das versões de 2006, acrescidas das inovações legais, para que as Instituições que ofertam essa etapa da Educação Básica tenham parâmetros para implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil, alinhados às legislações vigentes.

Sendo assim, o documento contém princípios e práticas organizadas em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade. São elas:

1. Gestão dos sistemas e redes de ensino:
 - 1.1. Gestão de acesso, oferta e matrícula;
 - 1.2. Sistema de ensino/rede de ensino.
2. Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil:
 - 2.1. Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais;
 - 2.2. Formação inicial e continuada dos professores e profissionais;
 - 2.3. Condições de trabalho dos professores e profissionais da educação.
3. Gestão das instituições de Educação Infantil:

- 3.1. Planejamento e avaliação;
- 3.2. Projeto pedagógico;
- 3.3. Transições (casa-instituição; ano a ano; entre etapas);
- 3.4. Instâncias colegiadas;
- 3.5. Promoção da saúde, bem-estar e nutrição.
4. Currículos, interações e práticas pedagógicas:
 - 4.1. Campos de experiência: multiplicidade de experiências e linguagens;
 - 4.2. Qualidade das interações;
 - 4.3. Intencionalidades pedagógicas;
 - 4.4. Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças;
5. Interação com a família e a comunidade:
 - 5.1. Relações com a família e comunidade;
6. Intersetorialidade
 - 6.1. Rede de proteção social.
7. Espaços, materiais e mobiliários:
 - 7.1. Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento;
 - 7.2. Insumos pedagógicos e materiais.
8. Infraestrutura:
 - 8.1. Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais;
 - 8.2. Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes (BRASIL, 2018, p. 12-13).

O Professor é essencial na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e às expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade, para que professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças, e formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente. No item abaixo, vemos expressos esses anseios na formação dos educadores:

2.2.5. oferecer aos Gestores, Professores e profissionais das Instituições de Educação Infantil formação continuada, presencial, semipresencial ou à distância, com rotina frequente de encontros presenciais, na instituição educacional ou entre instituições, preferencialmente no formato de oficinas, em que as práticas de trocas de experiências entre os pares sejam valorizadas (BRASIL, 2018, p. 35).

Oportunizar formação ao docente é um grande ganho para a qualidade da Educação Infantil, o que pode ser feito através de parcerias com universidades ou centros de formações. Favorecer formações em serviço, formações em horários extras, a distância, em encontros, oficinas, reuniões, o que sempre reverbera na reflexão e, possivelmente, na ação de práticas pedagógicas. Outro item relevante seria o 2.2.10, que discorre acerca de “contratar, quando necessário, especialistas e assessorias para atuar na formação continuada de Professores e profissionais da Educação Infantil e criar parcerias com outras organizações para garantir a

formação adequada e continuada dos Professores” (BRASIL, 2018, p. 35).

É possível que um novo assunto venha a surgir e seja necessário trazer especialistas, profissionais e assessores para ministrarem momentos formativos adequados às reais necessidades do grupo, oportunizados dentro da Instituição em formação continuada ou fora dela, como aponta o item 2.2.14:

Criar espaços para formação continuada de Professores e profissionais de apoio, dentro e fora do próprio espaço físico da Instituição, sobre a BNCC e o currículo da Rede, com vistas ao planejamento de práticas pedagógicas que garantam os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 36).

Os parâmetros baseiam-se em valores humanísticos, emancipatórios e pautados nos preceitos legais. As práticas visam os direitos das crianças no cuidado, na educação, nas aprendizagens e no desenvolvimento que ocorrem juntos, para efetivação dos direitos da Educação Infantil de qualidade, transformando o cotidiano das Instituições que ofertam esse atendimento, a partir da (re)estruturação de seus processos pedagógicos e (re)definição de práticas e parâmetros de qualidade de acordo com as suas realidades.

A educação brasileira, nos seus diversos níveis e modalidades, é regida por uma base legal expressa por documentos oficiais, como vimos anteriormente. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem a função de desenvolver e socializar a criança de 0 a 5 anos a partir da sua concepção como sujeito de direitos. Essa garantia tem como eixos norteadores o Cuidar e o Educar, e como objetivo primeiro seu desenvolvimento integral. Os documentos promulgados a partir da Constituição Federal reforçam cada vez mais os direitos que a criança adquire a partir do seu nascimento e as suas especificidades e singularidades. O ECA, de 1990, se instituiu como o estatuto jurídico da criança cidadã. É o documento que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, reforçando, assim, a cidadania conquistada pelas crianças.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com o propósito de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos da aprendizagem e proporcionar o direito a brincadeiras e convivência na interação com outras crianças, como princípio para a elaboração de políticas públicas, planejamentos, execuções e avaliações de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, devendo ser observadas em consonância com as legislações, apresentando orientações pedagógicas que sejam respaldadas em princípios éticos, estéticos e políticos em conformidade com a condição da criança como sujeito de direitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, dentro do seu conjunto de metas

político-pedagógicas, constitui-se como um avanço no processo de aprendizado, passando a ter novas visões sobre propostas pedagógicas. São metas estruturantes para garantir o direito à Educação Básica com qualidade e a ampliação das oportunidades educacionais.

Os documentos sancionados após o ano de 1988, iniciado com a inserção da Educação Infantil na Constituição Federal como primeira etapa da Educação Básica, vêm ampliando a garantia ao público da Educação Infantil em creches e pré-escolas, tornando tal etapa como fundamental no processo educativo.

Reforçamos a necessidade de uma melhor formação para os profissionais que atuam e atuarão na Educação Infantil, com propostas efetivas que tratem com mais afinco a formação desses profissionais, ampliando seus conhecimentos e habilidades para dar materialidade aos avanços conquistados na composição da Educação Infantil em termos de concepção e de políticas para a sua operacionalização.

Os documentos federais também têm a função de ser o suporte para a construção dos currículos de cada Rede. Essa estrutura de concepções acerca do infantil e curricular define a Educação Infantil que temos hoje no Brasil, com uma constante busca de melhoria na qualidade da Educação oferecida.

Veremos a seguir os documentos da Rede municipal de São Paulo que versam sobre essa concepção de infância de direitos e deveres, que reforçam a contribuição das diversas linguagens, inclusive musical, e da formação dos professores da Educação Infantil que são o fundamento para a promoção de uma educação de qualidade.

2.2. Documentos da rede municipal de São Paulo

Analisaremos a seguir os documentos da Rede Municipal de São Paulo, a partir de 2015 aos dias de hoje, explorando suas propostas de formação continuada para os professores da Educação Infantil e para o trabalho com a Música, favorecendo um percurso saudável e feliz por meio de brincadeiras, tendo como eixos norteadores o Cuidar e o Educar.

Em 2015, a rede paulistana publicou o Currículo Integrador da Infância Paulistana, que resultou de discussões e seminários realizados com todos os segmentos da Educação Infantil. O documento tem como finalidade subsidiar os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras, para fundamentar o planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes

linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos (SÃO PAULO, 2015a, p.12).

Se pararmos para observar as crianças brincando, vamos perceber que elas dizem muito do que sabem nessas interações. Através de diferentes linguagens, elas expressam o que estão sentindo, o que desejam e o que vivem. Em um momento, ela brinca de ser a mamãe, a professora, o pai e imita o que viveu, o que sentiu, como fez a leitura do que lhe foi passado, utilizando-se de diferentes linguagens, expressão teatral, oral, musical etc. Em seguida, ela muda de personagem: é uma princesa, um super-herói, um fantasma, e então navega no mundo da fantasia, no jogo simbólico, no faz de conta. Essas experiências que permeiam a Educação Infantil estão entre as maiores riquezas desta fase.

Pensar em um currículo para bebês e crianças é um desafio se partir de uma perspectiva que os vê como incapazes e dependentes. Porém o currículo apresentado compreende o bebê e a criança em suas potencialidades, curiosidades, suas necessidades e expressões no mundo.

Essa necessidade e desejo utilizam o corpo todo para construir diálogos com o mundo e as pessoas. Assim, muito antes do início do uso da linguagem verbal, os bebês mobilizam uma ampla e competente capacidade de se comunicar e dialogar, através do riso, do choro, dos movimentos, dos sons, das brincadeiras, dos gestos, dos toques, dos balbucios (SÃO PAULO, 2015a, p.15).

O currículo integrador valoriza cada linguagem que a criança expressa nas suas diferentes fases. Um bebê que chora está querendo nos dizer alguma coisa. Antes mesmo da linguagem verbal, ele balbucia com as cantigas, balança seu corpo, aponta com o dedo, transforma seus gestos e movimentos em palavras. O educador que o conhece é capaz de entender essa linguagem.

Assim sendo, os espaços coletivos precisam favorecer as interações dos bebês e crianças, oportunizando “ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas [...]” (SÃO PAULO, 2015a, p.16). Dessa forma, os espaços coletivos bem planejados contribuirão para o desenvolvimento das multiformes expressões das diversas linguagens.

Na organização dos espaços precisamos validar “a exploração de materiais diversos, incluindo materiais naturais e objetos industrializados que despertem o máximo de interesse de experimentação, como terra, água, pedras [...]” (SÃO PAULO, 2015a, p.48). O contato

com uma gama de materiais despertará os sentidos, a curiosidade, a descoberta; jogar um objeto no chão repercutirá em um barulho; apertar a terra com os dedos o fará sentir sua textura; observar as plantas o despertará ao universo das cores e tantas outras práticas simples, possíveis com materiais de largo alcance em que a criança se tornará um inventor.

No âmbito das linguagens a expressão é uma forma de apresentar aquilo que se vai conhecendo do mundo, é preciso dar à criança o “direito de se expressar por meio de desenho, da música [...]” (SÃO PAULO, 2015a, p.55). Quem nunca cantou ao se sentir triste, feliz, para ninar ou para brincar? A criança faz isso o tempo todo, senão for com a voz, com qualquer coisa que esteja ao seu alcance, ela transformará em sons, ritmo, música.

No mesmo ano do Currículo Integrador, recebemos o documento “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (2015b), o qual propõe, entre tantas possibilidades, a oferta de materiais sonoros diversos:

Objetos sonoros e instrumentos musicais - que ofereçam vivências, experiências sonoras, incentivando os bebês e crianças a brincar; construir; desconstruir, ressignificar esses objetos sonoros ‘cotidiáfonos’¹, dando oportunidade de realizar e apresentar suas descobertas e composições (SÃO PAULO, 2015b, p. 42).

Os objetos sonoros e os instrumentos musicais devem ser contemplados na rotina das crianças, favorecendo o momento das descobertas sonoras, da criação e confecção de novos objetos que produzam som, valorizando cada uma dessas criações e composições, prestigiando seus fazeres. Entretanto, não há como dialogar sobre a relevância desse trabalho se não houver um processo formativo para os docentes:

[...] a formação inicial dos docentes e gestores deve ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos (SÃO PAULO, 2015b, p. 44).

Sabemos da deficiência da formação inicial na educação, que não dá conta de todos os conteúdos e de todos os elementos que os professores enfrentarão. A formação continuada dos docentes e gestores precisa considerar as necessidades formativas de cada grupo, a formação prévia de cada indivíduo, suas realidades, as realidades de cada escola. Todos esses aspectos precisam ser considerados em uma formação, para que ela faça sentido ao educador e este seja agente de mudanças.

As formações continuadas em serviço são essenciais para suprir as necessidades

¹ Termo inventado pela educadora musical Judith Akoschky (2001).

locais, auxiliando os professores nos seus constantes avanços e desafios. Inserir professores em contextos de formação impacta positivamente a aprendizagem dos alunos.

A reflexão sobre a ação precisa ser permanente para o fortalecimento do PPP e da identidade da Unidade Educacional. Um bom momento formativo resultará em práticas pedagógicas que avoreçam a autonomia, a criatividade e imaginação das crianças.

Existe uma boa ferramenta da Rede Municipal de São Paulo que contribui para o avanço e o planejamento das ações educativas, o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (2016a), que surgiu com base na experiência publicada pelo MEC, “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b), descrita no item acima.

O material foi elaborado com Grupos de Trabalho compostos por profissionais da Rede municipal de São Paulo, que editam a versão “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana”, utilizado hoje por toda a rede, desde 2015.

Esse documento permite a realização de uma avaliação interna da Unidade e também dos órgãos externos ligados à educação, na qual toda a equipe escolar e a comunidade têm voz e são convidadas a discutir todos os assuntos e processos que ocorrem nesse espaço, como projetos pedagógicos, manutenção do prédio, formação continuada da equipe escolar, participação dos pais, entre outros, divididos em nove dimensões.

Cada dimensão é discutida por um grupo, formado pelos diversos segmentos. Ao final, as contribuições são trazidas para uma plenária e colocadas em votação por cores, de acordo com a importância do assunto. É atribuída a cor verde quando se acredita que seja um assunto resolvido na escola; a cor amarela, quando o assunto precisa ter atenção e ações precisam ser pensadas para melhoria; e vermelho, quando o assunto requer urgência para ser resolvido, semelhante ao que foi descrito anteriormente a respeito dos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, publicados pelo MEC em 2009.

Os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (2016a) dialogam com os demais documentos publicados pela SME, pois versam sobre os temas apresentados nos documentos já existentes, pois esses apresentaram anteriormente orientações da forma a serem trabalhados. Por exemplo, no item 6, “Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais” serão avaliados itens encontrados no ‘Currículo Integrador da Infância Paulistana’, o qual afirma que “um currículo integrador pressupõe a organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos dissociados de uma lógica fabril” (SÃO PAULO, 2015a, p. 47), ou seja, o documento sugere um planejamento específico dos ambientes, dos materiais e objetos a serem oportunizados as crianças.

O mesmo ocorre no documento “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil

Paulistana” (2015b), que traz a pergunta “[...] como criar ambientes que possibilitem às crianças a beleza da descoberta, da pesquisa, da investigação, do encontro com mundos imaginários criados individual e coletivamente?” (SÃO PAULO, 2015b, p. 16-17), mais uma vez revelando a necessidade de se pensar nesses espaços e ambientes adequados para promover as experiências de aprendizagens para as crianças, a qual está primeiramente apresentada nas DCNEI ao declarar que “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]” (BRASIL, 2010, p. 19).

Tanto os documentos federais como os municipais confirmam a importância do item tratado nos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (2016a) a respeito da organização dos espaços, tempo e materiais na Educação Infantil, reconhecendo que esse item favorece e auxilia diferentes aspectos para que ocorra o desenvolvimento integral da criança e, portanto, deverá ser avaliado por todo o grupo, sugerindo propostas relevantes para reflexão e autoavaliação na busca de uma educação de qualidade.

Vemos essa ligação assegurada em todos os outros 8 itens dos “Indicadores de Qualidade”, pois, cada item tem em comum a temática possivelmente trabalhada, partindo dos documentos orientadores da Rede, que certamente merecem ser revisitados, analisados, refletidos e modificadas quando necessário.

A proposta de documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador; reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo (SÃO PAULO, 2016a, p. 08).

Partindo do princípio da auto avaliação, todos os segmentos da escola fazem parte desse projeto educativo, inclusive, se for possível, as crianças devem contribuir nessa construção.

Os indicadores possuem nove dimensões de qualidade: 1) Planejamento e Gestão Educacional; 2) Autoria, participação e escuta dos bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Cada uma das nove dimensões nos permite debates profundos a respeito do trabalho da UE e dos sistemas que o apoiam. A metodologia desse trabalho é muito semelhante à dos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b). Introduzidos por um texto explicativo, são apresentados os respectivos indicadores com suas questões. Em seguida, são debatidas as nove dimensões, dentro de nove pequenos grupos, e na sequência, todos se dirigem a uma plenária, reavaliando com o grupo maior.

A avaliação é feita igualmente com cartões em três cores: verde, indicando que o processo de melhoria já está em um bom caminho; amarelo, indicando que a situação merece cuidado e atenção; e vermelho, quando a situação avaliada é grave e merece providências imediatas.

Esta proposta está garantida no calendário anual, possuindo dois encontros, o primeiro é referente a esse momento avaliativo e o segundo já realiza o plano de ação, em que serão apresentadas sugestões e propostas de ação para cada dimensão avaliada, com objetivo da melhoria de trabalho.

A dimensão 1, “Planejamento e Gestão Educacional”, discute a questão da elaboração do PPP, visando o diálogo com todos os segmentos, docentes, equipe gestora, comunidade, equipe de apoio, famílias e crianças, expressando sua realidade local, as especificidades dos bebês e crianças, bem como as atualizações da legislação vigente. Questiona, ainda, se a Unidade Educacional acompanha a documentação pedagógica, os registros das crianças de um modo geral. Ademais, dialoga a respeito da Gestão democrática, acentuando a participação do Conselho de Escola em todas as decisões, no planejamento, acompanhamento, avaliação das propostas pedagógicas da Unidade Educacional, da gestão dos recursos financeiros, entre outros.

“Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, a dimensão 2, levanta questões relativas às multiformes maneiras de realizar a escuta das crianças dentro do ambiente educacional, se as atividades propostas favorecem e potencializam a participação e a autonomia dessas crianças. Entende-se “escuta dos bebês e crianças” não restrita à capacidade auditiva do adulto, mas a disponibilidade intencional, ética, de compreender as formas como as crianças se expressam nessa fase: choros, olhares, balbucios, gestos, toques, movimentos, desenhos, silêncios, narrativas, entre outras diversas formas de comunicação.

A dimensão 3 aborda o tema “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias”. Essa dimensão revela quais seriam as propostas desejáveis para favorecer o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Reforça o valor da linguagem como brincadeira, quando a criança se expressa no mundo, se conhecendo e se

reconhecendo em todos os sentidos. Essa precisará de formas de simbolização e comunicação: fala, encenação, sons, movimentos corporais, música, pintura, construção e muitas outras, nas vivências agradáveis dos sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato), as quais promovem descobertas de ritmos, sons, cores, sabores, texturas e cheiros. O texto discorre sobre quantas linguagens as crianças vivenciam no seu cotidiano e quais espaços estão possibilitando a imaginação, criação e expressão das cem linguagens as quais elas têm direito (SÃO PAULO, 2016a, p. 37).

O indicador 3.2, “bebês e crianças vivendo experiências com o próprio corpo”, em seu subitem 3.2.4, indaga: “as professoras e os professores exploram as diversas possibilidades de linguagens musicais com os bebês e crianças, utilizando a voz falada e voz cantada assim como canções sem palavras, com sinais, gestos, balbucios e sussurros e vibrações?” (SÃO PAULO, 2016a, p. 38). Este item revela a preocupação de ser vivenciada a linguagem musical dentro do ambiente educativo, por meio das canções, das vibrações, dos sons, das músicas sem palavras, articulando as experiências do brincar dentro de um rico repertório.

Outras questões também se referem ao nosso objeto de pesquisa: “a música na Educação Infantil”. O indicador 3.3, “Bebês e crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras”, questiona no subitem 3.3.1 se “as professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais” (SÃO PAULO, 2016a, p. 39). Devemos discutir a linguagem musical, não apenas através de canções, mas em um trabalho com instrumentos musicais, com construções de novos instrumentos, com materiais diversos na exploração dos sons por meio de objetos sonoros, no exercício de ritmos e melodias, estimulando seu potencial sonoro.

O subitem 3.3.9 questiona se “as professoras e os professores realizam com os bebês e as crianças brincadeiras que envolvem gestos, canções, recitações de poemas e parlendas, explorando todos os sentidos” (SÃO PAULO, 2016a, p. 39). Quando a criança participa de brincadeiras que envolvam gestos, canções, poemas, parlendas, vários sentidos estão em movimento, ao cantar uma música de roda, por exemplo, terá que movimentar-se no ritmo da música. Ao mesmo tempo em que canta e brinca, também lida com regras da própria brincadeira, assim estará expandindo suas capacidades brincando.

A dimensão 4, indaga as “Interações”, a saber, de que modo acontecem nesse ambiente, com os diferentes sujeitos: Criança/adulto; criança/criança; adulto/adulto; interação unidade educacional/comunidade. Esta dimensão dedica-se a nortear todas as propostas

pedagógicas, a fim de promover um olhar e uma escuta sensível à potencialidade interativa de todos os sujeitos, respeitando o ritmo e os tempos de cada criança, “estimulando o respeito à diversidade (SÃO PAULO, 2016a, p. 42). Busca combater práticas desrespeitosas, apelidos, formas de humilhação e discriminação, uma construção colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos na esfera da educação, ressaltando o papel dos educadores como referência de equidade, justiça e respeito nessas interações.

A dimensão 5 versa sobre “Relações étnico-raciais e de gênero”, indagando a importância de se considerar as diversas identidades que permeiam a cidade de São Paulo, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade, entre tantas outras que perpassam as relações entre os indivíduos e nas práticas educativas cotidianas, combatendo qualquer espécie de racismo e/ou discriminação:

Assumir este compromisso requer que as educadoras e educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas (os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas (SÃO PAULO, 2016a, p. 45).

Esta dimensão pressupõe uma reflexão da construção de ações comprometidas com uma educação para todos(as), pontuando a carência de práticas que valorizem as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africanas, afro-brasileira, indígenas e dos imigrantes, despertando a construção de caminhos que orientem o fazer e o pensar nessas questões.

A dimensão 6, fala-nos a respeito dos “ambientes educativos: tempos, espaços e materiais”. No indicador 6.1 “ambientes, espaços, materiais e mobiliários”, o subitem 6.1.2 apresenta a necessidade de oportunizar diferentes tipos de materiais para que a criança possa explorar, inclusive os instrumentos musicais:

Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos? (SÃO PAULO, 2016a, p. 50).

As experiências de aprendizagem das crianças não são limitadas: as múltiplas oportunidades de espaços e materiais enriquecem, estimulam e põem em ação as potencialidades inventivas. Os objetos diversos, materiais de largo alcance, como, tecidos, sementes, fantasias, elementos da natureza, favoreceram a criatividade, o poder imaginativo,

desperta a curiosidade, possibilita a descoberta, inclusive da sonoridade dos objetos e materiais, dos quais são compostos os Parques Sonoros e as caixas sonoras.

“Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo”, a dimensão 7, nos conduz à reflexão ampla da saúde, que perpassa por cuidados fisiológicos do corpo, dimensões afetivas, como a qualidade da alimentação e saúde. Explora questões relativas: aos cuidados das crianças quando estão doentes; aos alunos com deficiência; ao desfralde; às refeições; à limpeza dos ambientes; à salubridade; ao conforto; à segurança. Retoma a prevenções que devem ser alertadas pela Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), aponta a troca de extintores de incêndio, entre outros aspectos necessários para favorecer o cumprimento desses itens.

Na dimensão 8, “Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores”, retoma-se o importante papel da formação continuada para toda a equipe docente, gestora e de apoio. No item 8.1, “Formação continuada da equipe docente”, subitem 8.1.1, temos a seguinte questão para reflexão:

Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? (SÃO PAULO, 2016a, p. 58).

O referido item reforça a necessidade de ocorrer essas formações nos momentos de estudos, reflexões e trocas de experiências, nos momentos previstos (Horários coletivos, horas-atividades, reuniões pedagógicas) e também em outros momentos propícios dentro de cada Unidade Educacional. Levanta questões a respeito da existência de parceria com a gestão, para opinar sobre os temas formativos relevantes à necessidade local e se as equipes da Unidade participam de cursos, palestras e formações realizadas pela SME, pela Diretoria Regional de Educação (DRE) e/ou por instituições conveniadas.

O item 8.4 zela pelas condições de trabalho dos profissionais envolvidos no ambiente educativo, tratando dos espaços físicos, se são adequados, organizados, se temos acesso aos recursos, materiais e livros, se os representantes dos sindicatos socializam e discutem questões trabalhistas e educacionais, entre outros fatores relevantes para que os profissionais da educação tenham boas condições de trabalho.

A dimensão 9, “Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade”, dedica-se ao tema da rede de proteção sociocultural, no sentido de articular e garantir os direitos das crianças. O indicador 9.1, “Respeito, acolhimento e adaptação”, ocupa-se de indagar se é dado às famílias e às crianças um bom atendimento

no que se refere ao respeito, ao acolhimento e ao momento de adaptação.

O indicador 9.2, interroga se a Unidade Educacional desenvolve um trabalho em parceria aos serviços da Rede de proteção social: Unidade básica de saúde (UBS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), centro de Atenção Psicossocial infantil (CAPS I), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos dos bebês e das crianças, comunicando a esses órgãos responsáveis quando houver negligência, abandono, maus tratos entre outras necessidades. E por fim, se há parceria com os Centros Educacionais Unificados (CEUs) para a promoção de atividades de cultura, esporte e lazer.

Visto todas estas dimensões, entendemos o grande desafio que nos é proposto para a melhoria da educação. É essencial que as nove dimensões apresentadas estejam presentes no fazer educativo, caminhando juntas. Partimos do princípio de que avaliar é um instrumento a serviço da aprendizagem, que deve contribuir para uma análise e também para as decisões a serem tomadas. Só podemos avaliar algo ou alguma coisa sobre a qual nos foi oportunizado aprender: a constatação é o princípio para propormos ações de mudança.

Nessa busca, não poderá faltar Planejamento e a Gestão Educacional, do qual parte todo o processo e é a base de uma construção sólida. O trabalho de uma gestão presente que acompanha, documenta, avalia e participa ativamente refletirá em uma equipe sadia, colaborativa em que todos os segmentos da Unidade Educacional fazem parte da tomada de decisões e são igualmente responsáveis por todas as escolhas destinadas à escola, o que é próprio de uma gestão que preza pela democracia.

A dimensão 2 prioriza uma educação em que as crianças são ouvidas e atendidas em suas reais necessidades, em que se planeje ações de trabalho partindo do interesse da criança. A dimensão 3, “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias”, é o reflexo de uma educação que oferece possibilidades de desenvolvimento nas mais distintas linguagens, entre elas a linguagem musical, não priorizando uma linguagem à outra: ao se propiciar múltiplas oportunidades e experiências, com diferentes materiais, objetos e brinquedos, a criança na sua integralidade, terá ampliado o seu repertório de conhecimentos, enriquecendo as expressividades das linguagens infantis.

Nas “Interações”, dimensão 4, vemos que o alicerce de qualquer relação, criança/criança, adulto/criança ou adulto/adulto, o humano precisa ser contemplado em todas as propostas pedagógicas da UE. Há também a necessidade de um olhar sensível

nas “Relações étnico-raciais e de gênero”, dimensão 5, pois não há como se construir uma educação sólida pautada nas desigualdades, sejam elas provenientes de qualquer origem: étnicas, de gênero, raciais, ideológicas ou religiosas.

A dimensão 6, “ambientes educativos: tempos, espaços e materiais”, revela que os espaços não são estruturas neutras, as múltiplas oportunidades de materiais e espaços oferecidos às crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas. A promoção da saúde e bem-estar dos bebês e das crianças é primordial no trabalho das instituições de Educação Infantil a serem compartilhadas com as famílias e os profissionais da saúde.

O processo formativo e as condições de trabalho dos educadores(as) são fatores determinantes na qualidade da educação; a formação continuada dentro do horário de serviço, em momentos já estabelecidos legalmente, e fora, em parcerias com a DRE e a SME, garantem a qualidade social da educação (SÃO PAULO, 2016a, p. 57).

A qualidade da Educação Infantil tem por premissa o compromisso de todos com a garantia dos direitos das crianças, com a visibilidade das infâncias e suas produções culturais. Dessa forma, compreende-se que uma educação de qualidade só é possível frente ao compromisso de estabelecermos todas essas dimensões na Educação, pois cada uma delas é parte determinante no desempenho desse trabalho. Precisamos dar um passo de cada vez, pensar em cada questão e buscar avançar em cada etapa. Esperamos oportunizar neste ciclo um processo de aprendizagem relacionado ao tema apresentado.

Temos na cidade de São Paulo, em 2019, a publicação do “Currículo da Cidade – Educação Infantil”, resultado de um trabalho dialógico e colaborativo da Rede, constituído por um Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP – Currículo), composto de 200 membros de todos os segmentos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), das 13 Diretorias Regionais de Educação. No decorrer de 2018, realizou-se um trabalho colaborativo, com debates e reflexões na busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil paulistana. Ocorreram consultas em toda a rede, sinalizando ponderações, comparações, inconsistências e elogios.

Este currículo tem em seus princípios fundamentais uma educação para a equidade, inclusiva e integral, compreendendo os sujeitos como seres humanos integrais, articulando diferente saberes, linguagens e conhecimentos.

Fundamenta-se na matriz de saberes estabelecida pela SME em cinco princípios:

- 1- Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

— Princípios éticos: “de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação” (SÃO PAULO, 2019, p. 37). Referente ao senso de justiça e liberdade, valorizando o bem estar e a humanidade de cada um;

— Princípios políticos: “de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 37). Trata-se de aspectos legais sobre os direitos e deveres de cada um frente ao bem comum;

— Princípios Estéticos:

de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (SÃO PAULO, 2019, p. 38).

Propiciar formas diferentes de expressões, manifestações culturais, formas de criatividade e sensibilidade.

Estes princípios perpassam todo o documento dentro de cada abordagem pedagógica proposta. A saber:

2- Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade;

3- Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula;

4- Valores fundamentais da contemporaneidade baseados na solidariedade;

5- Concepções de educação integral e educação inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade (SÃO PAULO, 2019, p. 38).

O propósito é formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais justa, além de indicar o que os nossos alunos devem aprender no processo de escolarização (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

A matriz de saberes está explicitada em:

— Pensamento científico, crítico e criativo para que o aluno saiba acessar,

selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo. Com a finalidade de explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências;

- Resolução de problemas na descoberta de possibilidades diferentes, brincar, avaliar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, interagindo com adulto/pares/meio, objetivando inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos;

- Comunicação na utilização das múltiplas linguagens: verbais, visuais, corporais, artísticas, libras, tecnológicas, para partilhar informações em todos os aspectos, um sujeito dialógico capaz de vivenciar práticas em diferentes contextos;

- Autoconhecimento e autocuidado com o corpo, mente e emoções, reconhecendo seus limites e potências;

- Autonomia e determinação na definição de metas para alcançar seus objetivos, agindo com autonomia e responsabilidade em suas escolhas;

- Abertura à diversidade no respeito, acolhimento e valorização das diferenças, agindo com flexibilidade e sem preconceitos de qualquer natureza;

- Responsabilidade e participação no exercício dos seus direitos e deveres, sendo posto a agir de forma solidária, engajada e sustentável;

- Empatia e colaboração considerando a perspectiva e os sentimentos do outro, agindo com empatia nas diversas situações de convivência;

- Repertório cultural sendo desenvolvido dentro de um senso estético, ampliando e diversificando suas possibilidades de acesso a produções culturais e no desenvolvimento de seus conhecimentos, criativos, intuitivos e emocionais (SÃO PAULO, 2019, p. 40-42).

Essa matriz reflete os princípios norteadores que embasam o “Currículo da Cidade: Educação Infantil”, que tem o compromisso do desenvolvimento sustentável, na intenção de “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 06 apud SÃO PAULO, 2019, p. 56).

São 17 “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) que compõem um conjunto integrado voltado a cinco grandes áreas: Pessoas, Planeta, Paz, Prosperidade e Parcerias. Cada uma é detalhada em metas e ações a serem alcançadas até 2030. Cada etapa do “Currículo da Cidade: Educação Infantil” está associada às metas e ações dos ODS, assim como dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (Indique EI) /RME-SP (SÃO

PAULO, 2016a), em um exercício de aproximação dos Objetivos de Aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017). Dessa forma, podemos perceber que os documentos se entrelaçam dentre seus objetivos, buscando a mesma finalidade: promover qualidade, bom currículo e uma educação sustentável para esta geração.

O “Currículo da Cidade” versa sobre diversas “cenas”, resultado de situações do cotidiano das escolas infantis paulistanas, possibilitando reflexões acerca do trabalho pedagógico. Dentre as cenas narradas, está a cena 3, resultado de um questionamento de uma criança a professora sobre bailarinas negras.

Será que tem bailarina negra? E bailarinos negros? Por que não vemos muitos negros dançando balé? A partir desses questionamentos, o grupo se propôs a pesquisar sobre o assunto. A professora buscou então desconstruir alguns estereótipos, por exemplo, que não existem bailarinas negras, que apenas meninas podem dançar balé, entre outros. Foi a partir desse contexto que realizamos com as crianças um conjunto de vivências: “Do balé à capoeira: espaços de todos”. Conforme o interesse ia aumentando e novos questionamentos surgiam, fomos propondo novas experiências. Foi assim que tiveram contato com várias personalidades negras que se destacaram no balé ou na capoeira. Conheceram a história de Mercedes Baptista, considerada a maior precursora do balé e dança afro-brasileira, e também mestre Bimba e mestre Pastinha, grandes capoeiristas brasileiros. As imagens dessas personalidades e outras foram alimentando o repertório visual das crianças, que passaram a utilizá-las nos seus desenhos, nas brincadeiras e nos desafios corporais. Com essas vivências, também foi possível o contato com a música clássica, a música da capoeira, os instrumentos musicais utilizados em cada uma das danças e muitas outras descobertas (SÃO PAULO, 2019, p.44).

Ressaltando a importância do papel do professor nessas ações, a cena reforça a ideia da presença da música no ambiente da Educação Infantil, apresenta o contato com a música clássica, a música da capoeira, os instrumentos musicais dentro da temática das relações étnico-raciais, o combate ao racismo, explora danças e as contribuições das culturas africanas para o Brasil, apresentando gêneros musicais diversos.

Outra cena que insere a prática da Educação Musical é a cena 22, em que o professor convida as famílias para ir à escola mostrar tradições de sua terra, além de danças, lendas e músicas: um irmão mais velho levou um instrumento feito com serrote e tocou para a turma, o que nos remete à importância de integrar as famílias no contexto da escola, além de promover a experimentação de múltiplas linguagens.

Para que a organização curricular seja significativa para as crianças, é preciso que ela também seja desafiadora para as (os) professoras (es) e encantadora para as famílias. A ênfase no protagonismo infantil transforma a (o) professora (or) em articuladora (or) do currículo vivido na escola. Cabe a ela (e) colocar em interligação os quatro elementos que compõem a relação pedagógica: as crianças, as (os) educadoras (es), os contextos e a cultura (saberes, linguagens e conhecimentos) (SÃO PAULO, 2019, p. 126).

O trabalho de uma educação de qualidade ganha sentido quando todos os segmentos estão comprometidos e envolvidos no processo de aprendizagem, cada um dentro do seu papel, trazendo contribuições e apoio na construção deste conhecimento.

O “Currículo da Cidade: Educação Infantil” nasceu da junção dos documentos municipais apresentados anteriormente, com atualizações e ponderações atuais. Incorpora a perspectiva do “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015a) de uma educação democrática, ao expressar seus princípios e concepções educacionais de acolhimento, respeito e construção diante da escuta de crianças e bebês, bem como na construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do PPP como expressão das intenções e identidade de cada local.

O documento “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2015b) é uma expressão de projeto democrático elaborado por um Grupo de estudos, com objetivo de ser claro e geral, proporcionando condições de observar, compreender e acompanhar a qualidade social do atendimento das crianças na cidade de São Paulo.

Os princípios de gestão democrática também são vistos no Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), dentro do processo da autoavaliação institucional que prevê Planos de Ação para a melhoria da qualidade do serviço prestado nas escolas. Esses estão em consenso com os documentos federais abordados na presente pesquisa, sem desconsiderar os anteriores a este período, que igualmente surgiram de uma luta na busca da melhoria do ensino brasileiro.

Todos os documentos que vimos aqui, “Currículo integrador da infância paulistana”, “Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana”, “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, “Currículo da Cidade – Educação Infantil”, constituem a maior Rede Municipal de Educação do país, que atende milhares de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Têm como princípio o cuidar e educar, fundamentam-se no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades, o que pode ser observado em cada objetivo traçado dentro das primícias nas interações e brincadeiras que fazem parte da rotina de trabalho das UE.

Versam sobre a organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações, assegurando uma educação integral e inclusiva, a participação de todos, o reconhecimento das especificidades das faixas etárias, os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças, a acessibilidade de espaços, a apropriação das histórias culturais, a sensibilidade estética e a composição de ambientes que valorizam a diversidade cultural das crianças e suas famílias.

Entendemos que, ao sermos orientados a desenvolver um trabalho com diversas

linguagens presentes nas múltiplas experiências, está implícito o conhecimento musical, o qual é narrado em todos esses documentos como fonte de aprendizagem e conhecimento para os pequenos, que contribui para termos uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e interesses.

Apoiam também, em unanimidade, a formação docente, os recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil. Asseguram a formação continuada e em serviço, que atenda às reais necessidades desses profissionais, viabilizando a ampliação de seus conhecimentos, a reflexão sobre suas ações e o redimensionamento da sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade no atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças.

Em uma perspectiva de educação integral e integradora, que enxerga uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e interesses, sendo necessária uma educação inclusiva. Documentos municipais, nacionais e internacionais precisam dialogar sempre, buscando desenvolver um trabalho corajoso e ousado que vença os desafios da sociedade e possibilite um caminho para uma educação equitativa e humanizadora.

Especificamente sobre a música na Rede Municipal de São Paulo, temos um ganho com a publicação da revista “Parques Sonoros da Educação Infantil Paulista” que surgiu na gestão 2013-2016, que integra o “Programa São Paulo Carinhosa”, por Maria Cristina de Campos Pires, após a realização de uma experiência em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

Este documento traz concepções e propostas de como trabalhar a percepção sonora no cotidiano da Educação Infantil. As experiências e descobertas proporcionam reflexões e discussões sobre o movimento musical no currículo e nas ações pedagógicas ofertadas aos bebês e crianças. A revista é composta por artigos dos próprios formadores que compõem a equipe e que levam a formação de Parque Sonoro e Educação Musical *in loco* para os grupos de JEIF, além de narrar experiências significativas da rede a respeito do tema.

O Parque Sonoro é uma ideia inovadora, uma possibilidade de investigação dos sons, da descoberta. Engloba a relação da criança com o objeto em sua transformação em instrumento ou objeto sonoro, demonstrando o poder criativo, imaginativo e autônomo da criança. Nesta ação, é preciso olhar a criança como sujeito histórico, protagonista, capaz de conhecer o mundo e se expressar por múltiplas linguagens.

O projeto foi desenhado com foco na formação dos professores que atuam nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, entendendo que a proposta

do trabalho de perceber os sons do cotidiano, “cotidiáfonos” foi baseada no livro “Ouvido Pensante” de Murray Schafer (2011).

Maria Fonterrada (2008) e Teca de Alencar Brito (2003) também são base para a abordagem do tema da Musicalização Infantil, pois acreditam e defendem a música como linguagem essencial na Educação Infantil.

A música como linguagem precisa ser explorada nas Unidades de Educação Infantil a fim de proporcionar aos bebês e crianças a expressão do seu imaginário e o prazer de descobrir e inventar novos sons. Essas experiências possibilitam que as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados (SÃO PAULO, 2016b, p. 08).

A linguagem musical nos convida a participar das riquezas sonoras, presentes no dia a dia, exploração sonora, rítmica e melódica, favorecendo as brincadeiras e os sons de maneira lúdica, participativa e colaborativa. “O fenômeno sonoro é a matéria prima da música. Suas diversas manifestações e formas de apresentação: naturais, industriais, tecnológicas, virtuais, entre outros merecem atenção e exploração, desde a mais tenra idade” (SÃO PAULO, 2016b, p. 09). O projeto do Parque Sonoro nos reeduca para observar o mundo sonoro, visto que raramente paramos para ouvir os sons que nos cercam em meio à correria de nossas vidas.

Para que o trabalho musical possa acontecer efetivamente na escola, entendemos que as professoras são as primeiras que devem receber essa formação, para que juntamente com as crianças possam desenvolver a pesquisa sonora e o aprofundamento desta linguagem, assim como os caminhos possíveis para realizar um bom trabalho pedagógico.

A maioria dos profissionais da infância não recebe uma formação inicial que contemple as linguagens artísticas e lúdicas, por isso há a necessidade de se trabalhar com a formação continuada e/ou em serviço, *in loco*, nos horários coletivos ou outros momentos oportunos, buscando ressignificar e problematizar conceitos de música, instrumentos musicais e escuta musical no trabalho com as crianças.

Dentro dessa perspectiva, há um processo de seleção e atribuições dos formadores, pessoas qualificadas e habilitadas. Faz parte deste projeto o acompanhamento da SME de todo o processo que ocorra nas Unidades.

A proposta do Projeto Parques Sonoros leva para dentro das Unidades de Educação Infantil a música, o lúdico, a formação das professoras e intervenção sonora nos espaços internos e externos da Unidade, numa ação conjunta de toda equipe escolar, com a ajuda de um formador que se dedica a cada Unidade onde atua, durante os horários coletivos, viabilizando o estudo para as professoras e discussões e reflexões sobre as ações que acontecem dentro da sala com os pequenos e, aos poucos, vão saindo e se tornando instrumentos e brinquedos do lado de fora. É uma ocupação

dos espaços com brinquedos sonoros construídos por diferentes atores, sobretudo as crianças (SÃO PAULO, 2016b, p.12).

Os profissionais selecionados por essa equipe vão até as Unidades oferecer a formação de Educação Musical e Parque Sonoro, já houve momentos em que a formação era semanal, o ano todo, em outros momentos, quinzenal, o ano todo e atualmente quinzenal em apenas um semestre. As propostas musicais são realizadas com os educadores que multiplicam os conhecimentos adquiridos com seus alunos, modificando e transformando de acordo com suas individualidades.

A exigência mínima na seleção dos Arte educadores contempla a formação técnica ou universitária, bem como especializações, mestrado ou doutorado em uma das áreas de interesse (linguagem expressiva do brincar e/ou nas linguagens artísticas de música, teatro, artes visuais e corpo/dança) e que tenham experiência no campo da arte-educação.

Como proposta de trabalho, esses profissionais devem desenvolver ações de formação continuada com as Equipes da Educação Infantil, visando atender a “Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância do Programa São Paulo Carinhosa”:
proporcionar experiências com os membros da Unidade Educacional, abordando aspectos práticos, técnico e teóricos das linguagens artísticas com foco na música; assegurar estratégias artístico-pedagógicas aos docentes nas Unidades inscritas; mostrar comprometimento no desenvolvimento do projeto; manter e prestar informações mensalmente; prever e solicitar recursos necessários; zelar e manter pelo prédio e demais recursos da Unidade; participar das Reuniões de planejamento junto à Equipe da SME/ Divisão de Educação Infantil (DIEI); acompanhar e avaliar a ação, com ajustes se necessário; estar disponível para trabalhar nas Unidades de acordo com os horários de JEIF das Unidades; Produzir ao longo do processo, e entregar à SME/DIEI registros referentes ao trabalho desenvolvido; Planejar e desenvolver, ações de formação continuada sob a orientação da DIEI.

O projeto possui princípios bem definidos, mas dentro de uma proposta aberta, na qual cada Unidade Educacional deve se sentir autora nesta construção. Em 2014, houve a organização de muitos “Parques Sonoros”, alguns em espaços internos das Unidades de Educação Infantil, outros em espaços externos, transformando-os em verdadeiros ambientes de exploração sonora (SÃO PAULO, 2016b, p.12).

Um Parque Sonoro nunca é igual ao outro; cada sujeito, com sua individualidade, dará forma e sentido nesta construção de maneira única. A reorganização dos espaços internos e externos, o lúdico, a escuta, a sonoridade no mundo, as questões ecológicas, são temas presentes nesse projeto, em meio aos territórios diversos, com suas peculiaridades, que permeiam a cidade de São Paulo, privilegiando as relações entre os sujeitos, suas escolhas e

autonomia na criação deste ambiente.

A avaliação do projeto é contínua, realizada por todos os envolvidos em cada Unidade para retomar, validar e avançar nesse processo de formação.

O que este projeto tem de mais inovador é que ele acontece dentro das Unidades de Educação Infantil, permitindo a troca de experiências e informações entre os grupos nos horários coletivos. Com o acompanhamento efetivo das coordenadoras pedagógicas, os conteúdos trabalhados nos grupos são socializados entre todos, facilitando a troca de experiências e ampliando-se as oportunidades musicais e criativas de todos principalmente dos bebês e das crianças (SÃO PAULO, 2016b, p.16).

A formação propicia a reflexão sobre a prática, levando os educadores a se tornarem pesquisadores do tema, protagonistas de suas ações, a entenderem seu potencial e descobrirem novas habilidades, além de romper com conceitos tradicionais de música. A proposta de uma formação *in loco* apresenta um olhar às necessidades internas e à discussão de temas significativos para cada grupo.

A pretensão do Parque Sonoro é ressignificar o conceito de música, trazendo a música instrumental, as construções e criações de brinquedos sonoros, a organização de sons, canção, entre outras concepções abordadas no processo de aprendizagem. O material apresenta caminhos possíveis para a realização do Parque Sonoro, para a exploração sonora, a brincadeira com os sons e com os instrumentos construídos.

Pontuando que desde muito cedo é possível estimular o contato dos bebês e das crianças com a diversidade sonora que nos rodeia e identificar os “cotidiáfonos”, objetos sonoros do uso cotidiano, dentro da ideia de que “Tudo é música” de Schafer (2011), o objetivo da revista Parques Sonoros (2016b) é subsidiar os educadores em seus estudos e suas práticas, proporcionando reflexões e discussões sobre o movimento musical no currículo e nas propostas pedagógicas ofertada às crianças.

Se pensarmos no parque, vamos nos lembrar de diversão, espaço de lazer, natureza, de brincar, de interagir com outras pessoas, criar brincadeiras e brincar com as tradicionais, um ambiente agradável e prazeroso o qual desejamos voltar sempre. O capítulo “Parque Sonoro: universo da música, som, *luthieria*, instrumentos musicais, brinquedos e fontes sonoras, artes visuais, escultura e paisagem sonora” nos leva a entender o que é Parque Sonoro:

O conceito de Parque Sonoro resultou do desenvolvimento natural e da fusão de artes distintas. Foi na conversa que as artes visuais tiveram com a música que, a luteria alternativa pode gerar instrumentos musicais não convencionais, objetos, paisagens e cenários que interligam o objeto ao som (SÃO PAULO, 2016b, p. 21).

Encontramos no Parque Sonoro a junção estética e sonora das artes, na qual a primeira

fonte sonora apresentada é o instrumento encontrado na natureza, um objeto que não precisa ser feito ou montado, apenas tocado, por exemplo, bambu, pedra, cabaça, sementes etc. Por meio destes instrumentos naturais foi possível inventar os instrumentos musicais que temos hoje. Ocorre a transformação de objetos do cotidiano em instrumentos musicais.

Outra conexão entre o som e artes plásticas são as esculturas sonoras, que podem ser interativas ou contemplativas, provém da “instalação plástica”, termo utilizado nas artes visuais. O escritor e professor Schafer também traz sua experiência sobre instalação sonora em seu livro “Ouvido Pensante”:

Estamos entrando numa era em que a reciclagem tornar-se-á cada vez mais importante. Lévi-Strauss chama a pessoa que vive da reciclagem de velhos materiais de um *bricoleur*. ‘Seu universo de instrumentos é fechado, e a regras de seu jogo são sempre fazer algo com qualquer coisa que esteja à mão...’. Esculturas sonoras de sucata são formas de bricolagem; são expressões de conservação e reciclagem de energia. Elas conferem nova vida a velhos objetos. Elas dizem que nada nesta vida está morto ou ultrapassado, se a imaginação os puser para trabalhar novamente (SCHAFER, 2011, p.341).

Dessa forma temos o Parque Sonoro, organização do espaço físico como ambiente sonoro, fontes, esculturas e instalação sonoras e os instrumentos musicais. Nessa experiência, não há regras ou comandos, apenas a vivência musical, simples e divertida, própria das crianças, que utilizam deste ambiente para compor, criar e imaginar de forma natural.

A Educação Musical no Brasil passou por diversas fases e inúmeras propostas desde seu surgimento e situação atual nas escolas. Com o desenvolvimento e aprimoramento dos métodos ativos de musicalização podemos afirmar: o contato da criança com a música na primeira infância deve ser repensado e explorado porque aflora experiências sonoras únicas. Sabemos que o contato da criança com a música estimula processos de aprendizagem, provoca estímulos cognitivos, linguísticos, socioafetivos, psicomotores e proporciona o autoconhecimento. Fazeres musicais que muitas vezes são curtos, podem ser intensos e, sobretudo, gerar prazer e felicidade em suas realizações, proporcionando reflexões instigantes sobre o mundo em que vivemos (SÃO PAULO, 2016b, p. 25).

O fazer musical na escola contempla muitas práticas rítmicas e melódicas, criativas, improvisadas, com instrumentos musicais prontos ou objetos sonoros criados. O importante é que cada criança sinta o prazer e a alegria que a música proporciona e usufrua todos os seus benefícios, aprimorando seus sentidos e habilidades e que sejam provocados em uma experiência única.

Dentro dessa experiência somos capazes de ouvir diversas paisagens sonoras, os sons da natureza, da cidade, dos animais, dos objetos e de sermos produtores de nossos próprios sons, com nosso corpo, a interação sonora com o mundo que nos cerca produz em nós

diversas reações, do corpo, da alma e do espírito.

Se observarmos o som e suas propriedades, altura; duração; intensidade e timbre, podemos classificar as diversas sonoridades por meio de adjetivos que qualifiquem a variação dessas propriedades: altura (grave ou agudo); duração (longo ou curto); intensidade (forte ou fraco) e timbre (a origem e fonte da produção sonora). Assim, quando ouvimos um ou mais sons, podemos classificá-los quanto à sua forma de apresentação.

A música, por ser uma arte, ainda por tradição recorre a um registro visual e/ou sonoro, mas estando fora do contexto da música tradicional, ainda há críticas em guardar tais criações. É nesse processo criativo com os sons que podem aparecer novas criações musicais, pois a música não é nada mais do que o processo de criação através da organização ou não de um material sonoro preestabelecido.

Esta seção revelou a inserção da linguagem musical nos documentos Federais e Municipais, conteúdo presente no currículo da Educação infantil como direito da criança, partindo desde a Constituição Federal à atual BNCC.

A partir da LDBEN 9394/96 com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa de Educação Básica, o Ministério da Educação começa elaborar documentos orientadores, entre eles o RCNEI (1998) que versam sobre a integração da música no universo das Instituições da Infância.

Posteriormente segue confirmada a presença da música nos documentos municipais da Rede de São Paulo com o Currículo Integrador da infância paulistana (2015) até o atual Currículo da Educação Infantil (2019), reforçando tal importância.

Pretendemos com essa “varredura documental” dar embasamento legal necessário ao educador para contribuir com a sua formação, na busca de problematizar conceitos de música, instrumentos musicais e práticas para serem aperfeiçoadas no cotidiano escolar. Assim educadores empoderados e encorajados a exercer um novo currículo, podem empoderar e encorajar as crianças em suas descobertas sonoras, bem com na promoção do protagonismo infantil dentro da musicalização.

3. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS INSTITUIÇÕES DA INFÂNCIA

A seguir vamos dialogar sobre a importância da música nas Instituições da Infância. Trataremos dos benefícios da linguagem musical no desenvolvimento integral da criança, contribuindo com os aspectos físicos, emocionais e cognitivos, do papel da escola e do professor frente a esse currículo, além de alguns elementos da música que julgamos ser necessário ao conhecimento do professor, os recursos a serem utilizados para esse processo de aprendizagem e o que as nossas crianças estão ouvindo.

3.1. A música na vida do ser humano

A música faz parte da vida de todo ser humano, está presente em todos os lugares, na casa do pobre, do rico, do jovem, do velho, da criança, desde o ventre materno, nos batimentos do coração da mãe e do bebê, interpassa cada fase da vida, o choro ao nascer, o acalanto, as vozes dos pais que são identificadas pelos bebês.

Ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa (JEANDOT, 1990, p.18).

As crianças se envolvem com o universo sonoro de forma natural. Desde a fase intrauterina, os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, sons do fluido das veias, a respiração, a movimentação dos intestinos, a voz materna, dentre outros sons. Os bebês interagem e exploram os sons de diferentes maneiras, com uso da voz, dançando, cantando de forma intuitiva.

[...] as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical tem grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p. 35).

A música envolve o bebê, tanto pela apreciação, quanto pelo movimento, isso é percebido claramente pelas suas reações e expressões. O contato com a música desencadeia as reações motoras e vocais, incentivando as descobertas, a vontade de interagir com a música, seja no acompanhamento, ao balbuciar, ao descobrir seus primeiros sons, sua voz, ou ao aprender as primeiras palavras, a falar, identificar o nome de tudo ao seu redor, começar a investigar os sons a sua volta, jogar tudo no chão testando os diferentes sons, observar, criar, cantar e dançar embalado pelos movimentos naturais dos ritmos à sua volta.

Para as crianças, fazer ou ouvir música não significa seguir regras, mas vivenciar o momento, aprender. “A criança é um ser brincante” (BRITO, 2003) e brincando, faz música, interagindo com objetos e com o meio. Não importa como tocar o instrumento, ela simplesmente toca.

O cantar é uma atividade presente na vida da criança desde pequena, sem dúvida um exercício que acompanha o ser humano desde seus primórdios, o ser mais arcaico já utilizava sua voz para se comunicar entre si e com os deuses. Cantamos antes mesmo de falarmos:

O canto desempenha o papel mais importante na Educação Musical dos principiantes. As canções constituem o que denominou de uma atividade sintética: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior. Willems salienta, ainda, o fato de muitas crianças cantarem antes mesmo de falar, o que é uma indicação preciosa para orientar as escolhas de pais e professores nas interações musicais com os pequenos (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 103).

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões.

Temos um repertório musical especial, que reúne músicas significativas que dizem respeito à nossa história de vida: as músicas da infância, as que nos lembram alguém, as que cantávamos na escola, as que nos remetem a fatos alegres ou tristes, as que ouvimos no rádio, em concertos, shows etc. (BRITO, 2003, p.31).

As músicas da nossa vida compõem um enredo sonoro, que nos acompanha por toda a nossa história, desde o acalanto dos nossos pais, até a tenra idade.

A presença da atividade de cantar é importante e deveria estar presente em toda atividade musical por ser básico. Pelo canto, a criança percebe a música dentro de si, e aprende a reconhecer o estado da própria voz aguça suas faculdades proprioceptivas, contribuindo para a consolidação de sua identidade. Ouvido e voz pertencem ao mesmo sistema neurológico; portanto, a interferência em um deles causa transformações no outro. Dito de outro modo, o aperfeiçoamento da escuta leva ao melhor desempenho do canto, enquanto o aperfeiçoamento da capacidade de cantar propicia o desenvolvimento em habilidades musicais específicas levará ao domínio de conteúdos e vice-versa. Essas coisas todas constituem um corpo de conhecimento específico, orientado e firmado pelo fazer, que envolve o corpo, a expressão e o pensamento, integrados num fluxo. O conhecimento musical, embora não prescindia da capacidade analítica do indivíduo, constitui-se na própria experiência e, por isso, o fazer musical tem de ser privilegiado na implantação da música na escola (FONTERRADA, 2008, p. 273).

A música na formação humana é um componente cultural, se faz ao longo do processo da vida, está presente nos diferentes lugares que nos cercam: dentro de casa, nas televisões, computadores, videogames, celulares, nos automóveis, nas festas, comemorações, ritos e rituais de todo o tipo.

Segundo Bréscia (2011), é indiscutível a ação da música na vida do ser humano e da sociedade: pode curar, elevar, acalmar, iluminar, nutrir e fortalecer. Muitas vezes não temos consciência da ação que essa linguagem exerce sobre nós. Aumenta nosso bem-estar, ajuda-nos a relaxar, estimula o pensamento e a reflexão, proporciona consolo e até nos impulsiona a agir.

Martenot² (1970) defende que a música precisa estar presente em todas as etapas do desenvolvimento da criança, desde o nascimento. Ele afirma que cantar e/ou tocar um instrumento permite a liberdade de expressão que é fundamental no desenvolvimento humano. Contudo, alerta que a iniciação musical precisa ocorrer numa perspectiva de 'equilíbrio e harmonia', sem que a técnica esteja em primeiro plano.

Os estudos de Martenot [...] apontam que, na primeira infância, é fundamental que as crianças tenham contato regular com canções. Segundo ele a repetição de um mesmo repertório é importante para o desenvolvimento do senso rítmico, a partir da vivência corporal global, associado ao balanço natural da criança, para transmitir uma impressão de segurança, que remete ao amor materno (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 162).

Por meio da musicalização infantil, a criança adquire concentração, trabalha a cognição, o afeto, as habilidades motoras e rítmicas, o autoconhecimento, a integração e socialização, a criatividade, a capacidade em estabelecer relações, a memória visual e sonora, a agilidade, a percepção e a discriminação sonora, a sensibilidade e certamente o prazer que a música proporciona.

Na Educação Infantil, a música ainda carrega uma concepção errônea, da prática de canções de forma engessada, controladora, adestradora, para a hora do lanche, saída, apresentações em datas comemorativas, com ensaios longos, cansativos, sem a possibilidade de a criança explorar, criar e inventar algo novo. Precisamos tirar o caráter de espetáculo que ronda o trabalho musical, e lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas.

Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final (BRITO, 2003, p. 53).

A inteligência musical visa desenvolver o sensório-rítmico, a audição, a coordenação, entre outros aspectos. Em muitos países, as crianças têm a oportunidade de escolher um

² Martenot, Maurice. Método martenot: la carrera de las notas – juego de rapidez que permite lograr la lectura de las notas em una alegre atividade [...] Buenos Aires: Ricordi Americana, 1976 [1957]. 1º cuadreno. Original francês.

Método Martenot: principes fondamentaux de formation musicale ey leur application – livre du maitre.6. ed. Paris: Magnard, 1970

instrumento e de aprender a cantar, o que muito contribui para o desenvolvimento da inteligência musical, relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da música.

Todos nascem com potencial de várias inteligências, mas o processo de desenvolvimento dessas depende das relações com o ambiente e dos estímulos culturais. Como aponta Brito, (2003), o que está sendo questionado não é o resultado da aplicação da inteligência musical, mas sim a potencialidade de se trabalhar com a música.

O sistema de Educação Musical a que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde a tenra idade, e da maneira mais eficiente possível (FONTERRADA, 2008, p. 131).

Howard Gardner (2000) estudou o cérebro humano e chegou a uma visão pluralista sobre as competências intelectuais e inteligência múltipla. Todos os seres humanos têm potenciais a serem desenvolvidos e a escola pode oferecer os estímulos para tal, sendo a única fonte de aprendizagem para muitas crianças.

A criança que desde cedo for estimulada para diversas linguagens poderá optar no futuro por aquela que mais se identifica, não simplesmente por aquela que lhe é “pré-determinada” no mundo capitalista.

Grandes nomes que são considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância. Aos cinco anos, Mozart escreveu peças para cravo; aos sete, compôs sua primeira sonata e aos oito, uma sinfonia. É claro que não se deve exigir tais feitos de nossas crianças, mas é importante estimular a inteligência musical no cotidiano, independente da opção pelo estudo específico em conservatórios.

Se todos nascem com a potencialidade para as diversas inteligências, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano. No entanto, apenas uma porcentagem da população as desenvolve, por conta de uma elitização da educação, com a qual devemos romper e assim, disponibilizá-las, bem como outras disciplinas, a todos.

Segundo Brito (2003, p.10) “Músicos não nascem prontos”. Nascem com talento e adquirem formação para se tornarem os músicos que desejam ser. Talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro. Quanto maior o talento mais fácil se torna o conhecimento. Quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento.

Embora o incentivo ambiental, em particular familiar, e a iniciação na infância sejam positivos, não são essenciais na formação musical. Outros fatores podem ser estímulos

favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação, entre outros. Segundo Vygotsky (2009), é no convívio social que ocorre a interação com outras pessoas, e as necessidades tendem a ser satisfeitas. Entre elas, salientamos a alimentação, o abrigo, a afetividade, a segurança e o conhecimento. É por intermédio do contato humano que a criança adquire a linguagem e passa a se comunicar com outros seres humanos e a organizar seu pensamento.

A música é produtora de uma variedade de emoções, ora produzindo relaxamento, aliviando tensões, ora produzindo euforia, entusiasmo etc. Até mesmo as crianças precisam aprender a lidar com essas emoções, pois estão sujeitas às tensões, aos problemas, tristezas e alegrias, que precisam ser externados, trabalhados.

Precisamos pensar em como trabalhar com as emoções e como ajudar as crianças a expressarem aquilo que sentem. Para Piaget (1990, p.24), “o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança”, e muitas vezes ignoramos essa percepção emocional. A música é uma ferramenta que trabalha com todas essas emoções, não raro presenciamos adultos e crianças chorarem, rirem se emocionarem ao ouvir determinada música. Fonterrada destaca como Willems nos apresenta a música dentro desse processo afetivo:

A afetividade, para Willems, é o elemento central da escuta, do mesmo modo que a melodia é o elemento central da música. É aqui que Willems transcende os elementos sonoros em favor de uma construção musical, pois, para ele, a afetividade se manifesta na melodia, entendida não necessariamente em seu sentido tonal, mas nas relações estabelecidas entre diferentes frequências, compondo um *melos* que provoca imediata reação afetiva no ouvinte. O termo *melodia* é tomado num sentido muito mais amplo do que usual, abrigando na mesma categoria não apenas o desenvolvimento de conjuntos de diferentes alturas dentro de um padrão sonoro determinado pelo estilo musical, mas também outros agrupamentos, usualmente deixados à margem do conceito de “música” por muitos educadores musicais: o canto dos pássaros, os sons da natureza e dos animais, além de cantos primitivos que se incorporam às usuais organizações melódicas tonais e tem o poder de provocar reações afetivas no indivíduo que os escuta (FONTERRADA, 2008, p.147-148).

Dentro da perspectiva de uma educação solidária e afetiva, a música abarca o ser humano, desde seu nascimento, perpassando toda sua história. Trazemos conosco memórias afetivas dos ambientes sonoros aos quais estivemos expostos, carregados de lembranças e emoções. O ser humano é singular, as características pessoais e de contexto tornam a humanidade um coletivo de pessoas únicas. São inúmeros ambientes, comunidades e culturas, e em todos eles encontramos sons e música, seja na casa, na rua, nos bairros, nas vilas, nas pequenas comunidades e ou por todas as cidades.

A Educação Musical não é apenas um meio para aquisição de técnicas e

procedimentos necessários à realização musical; sua abordagem privilegia e valoriza a importância da música e da Arte para o ser humano, observando sempre que cada sociedade tem suas características e necessidades típicas de Arte. É preciso lembrar que a musicalidade humana é compreendida em alguns contextos sociais, limitada à dimensão biológica e pertencente a poucos, o que corrobora a ideia de uma educação que limita o desenvolvimento musical. Assim como qualquer outro conhecimento, a música é uma ciência e como tal deve ser trabalhada desde a tenra idade.

Uma das maiores contribuições de Suzuki refere-se à discussão acerca do talento musical, um conceito complexo e longe de ser consensual entre os especialistas. Para Suzuki, o talento não é fruto do acaso, e nem é uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático. Suzuki³ (1983 [1969]) defende a ideia de que todas as crianças têm o potencial para aprender, e que tal potencial pode ser desenvolvido desde que o ambiente ao redor da criança seja estimulante e a instrução apropriada (MATEIRO; ILARI, 2012, p.187).

Como produtoras de conhecimento, de cultura e de uma identidade pessoal, todas as crianças têm o direito de receber atividades diversificadas, entre elas a musical. Ensinar música para a criança não se trata de impor uma cultura musical, mas antes, a musicalidade é uma atividade humana que se desenvolve em meio à cultura e possibilita a ampliação desse conhecimento, oportuniza a aproximação com diversos gêneros e estilos musicais, com o universo sonoro na sua proporção mais ampla, um mundo que até então, pode ser desconhecido.

Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros possam pensar ou dizer. Quem se arrisca a ser ridicularizado pelos seus gostos individuais em música (e isso vai acontecer) demonstra coragem. As pessoas que gostam de coisas só porque é um costume social chamamos de *snobs*. Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único (SCHAFER, 2011, p. 12).

Quando estuda música em conjunto, a criança torna-se mais comunicativa e convive com regras de socialização. Assim, há maior possibilidade de respeitar o tempo e a vontade do outro, criticar de forma construtiva, ter disciplina, ouvir e interagir com o grupo. De acordo com Brito (2003), a música é parte integrante do desenvolvimento da criança, pois ao pensar uma ideia e expressá-la verbalmente, esta se encontra em um processo de representação; quando canta, está fazendo uma apresentação da representação, construída através de uma leitura de mundo; utiliza ativamente as linguagens verbal e musical, ou seja, representa modos

³ SUZUKI, Shinichi. Educação é amor: um novo método de educação. 2 ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983 [1969]

próprios de perceber e assimilar o ambiente ao redor.

Quando se depara com o seu poder de criação, fazendo música, percebendo que é capaz de produzir sons, compor, inventar e criar, naturalmente a criança se sente encorajada a experimentar novas experiências, estimula áreas do cérebro ainda não exploradas. Bréscia discorre sobre a função da música:

[...]tal como a da arte – repousa no sentido de proporcionar um tipo de autoexpressão livre. De fato, tem ela sido denominada “disciplina de expressão”. Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, executa e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor (BRÉSCIA, 2011, p. 86).

Segundo Brito (2003), brincadeiras com ritmos e sons ajudam a criança a experimentar e criar, atitudes necessárias para que ela cresça com uma personalidade própria. A criança é muito curiosa e tudo o que produz som lhe chama a atenção: derrubar coisas no chão; percutir um objeto contra o outro; friccionar; explorar tudo o que estiver em sua volta, inclusive a própria voz.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador... Ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p. 17).

Observamos o quanto às crianças são sensíveis a toda essa sonoridade e estão aptas para explorar, vivenciar todo o seu potencial sonoro na Educação Infantil, que é o começo da vida escolar, e entrar em contato com o outro, descobrindo o mundo a sua volta e os sons nele existentes.

A arte tem poder de salvar vidas, e é este poder que deve ser reconhecido, estimulado e apoiado de todas as maneiras possíveis. Mas para fazermos isso, teremos de abandonar a concepção idealista da arte. Não precisamos de uma renascença cultural; precisamos de práticas culturais ativamente participantes da luta contra a AIDS. Não precisamos transcender a epidemia; precisamos pôr um fim a ela (GIROUX, 1999, p.279).

Mónico, Luiz-Santos e Souza (2015) trazem em seu artigo “Os benefícios da aprendizagem musical no desempenho acadêmico dos alunos”, apresentam os benefícios não musicais decorrentes da aprendizagem musical que se estendem em todas as capacidades de linguagem: matemáticas, espaciais, ao nível da atenção/concentração, memorização, capacidade matemática, linguagem/leitura, criatividade, abstração e audição. Defendem, ainda, que existem benefícios no desenvolvimento pessoal global, na cultura, no sentido

estético, na sensibilidade, na autonomia, na responsabilidade, no espírito de equipe, na autoestima, na coordenação, na motivação, no método de trabalho e na autodisciplina/comportamento. Tanto professores quanto diretores que participaram dessa pesquisa, constataram a existência de uma associação entre aprendizagem musical e desempenho acadêmico, combinando esta relação com benefícios ao nível das capacidades cognitivas e do desenvolvimento social e pessoal.

A atual BNCC traz a inquietação de promover uma educação integral e integradora, possibilitando acesso em todos os campos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das diferentes linguagens e expressões:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 39).

Os nossos currículos precisam abranger as transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais da criança, que devem estar amparadas em boas práticas pedagógicas que respeitem cada faixa etária, na concepção dos princípios éticos, políticos e estéticos. Como observou Michael Apple:

O foco curricular é posto em todas as ações efetivadas no cotidiano realizadas com a participação das crianças, supervisionadas pelos professores, pois sendo efetivadas dentro do sistema educacional são dele uma responsabilidade. Tais práticas buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo, ou seja, dar-lhes oportunidades para estabelecer relações, apropriar-se de conhecimentos significativos de sua cultura e “criar as condições e os significados sociais que tornam a vida mais plena” (APPLE, 1999, p. 210).

Sabe-se que nesse processo de ensino e aprendizagem a figura do professor é sempre de mediação. Ele precisa conhecer os seus alunos, seus saberes prévios, sua cultura, sua origem, o que gostam e que juntos formarão um currículo. Essa aproximação se dá no acolhimento diário, nos desafios presentes, na busca de formas criativas e alternativas de aprendizagem, dentre as quais, sem dúvida, está a Educação Musical, na medida em que a música nos oferece uma aproximação com o subjetivo, com as emoções, nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. Mas por que ensinar música? Muitas pessoas não musicais insistem em expulsar inteiramente a música dos currículos, sem compreender por que ela está lá. A resposta é que:

[...] podemos demonstrar que a prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. O andante caminha (do italiano *andare* = caminhar). A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser

sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar. O Universo vibra com milhões de ritmos, e o homem pode treinar-se para sentir as pulsações. O vínculo fisiológico entre essas impressões e sua expressão pelo homem foi muito bem captada na frase de Pierre Schaffer: “Ouvimos com as mãos” (*on écoute avec les mains*). Os sons que ouvimos nos levam a responder imediatamente, a reproduzi-los nos instrumentos que inventamos (SCHAFER, 2011, p.283).

O importante é que a criança sinta o prazer que a música proporciona em toda sua inteireza, viva a experiência rítmica e melódica com desembaraço e segurança, mesmo que o resultado do trabalho fique diferente do esperado, pois cada criança tem seu ritmo (andamento) de desenvolvimento. O benefício da aprendizagem musical no desempenho acadêmico dos alunos é notório, para além da forma física, mental e emocional. A escola precisa conceder espaço para música, oferecer novos caminhos sonoros dentro da Educação Infantil, conforme veremos a seguir.

3.2. O papel da escola e do professor no ensino da música

Precisamos refletir sobre o papel que a escola exerce frente a essa Educação Musical, e o papel do professor que vai atuar diretamente com esse currículo inovador. Brito afirma que

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar as festas, mas uma linguagem que através das vivências das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, desenvolve a consciência crítica dos valores e promove meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos (BRÉSCIA, 2011, p. 78).

Certamente que essa linguagem não poderá ser desenvolvida com reproduções mecânicas, provenientes apenas do folclore e de uma Indústria Cultural da música, ela precisa acontecer na escola, de modo a estimular áreas do cérebro e facilitar a aprendizagem (BRÉSCIA, 2011), exigindo esforços de seus ouvintes. A linguagem musical é um meio de ampliação da percepção e da consciência, que supera muitos preconceitos, e a música, uma contribuição para o alargamento da consciência e para modificação do homem e da sociedade.

A escola precisa proporcionar o contato musical, não a música da mídia, mas a música que eleva a alma, que inspira o aluno à criação, a música que liberta os sentidos e torna possível um convívio caloroso e amigo entre professor e aluno (TEIXEIRA, 2015, p. 29).

A Educação Musical tem se concentrado em cinco campos: explorar o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesma; apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma

composição musical, da qual o homem é o principal compositor; fazer julgamentos críticos que levem à melhoria da qualidade dessa composição; descobrir um ponto de união, no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.

Outra definição importante refere-se ao que nós entendemos sobre musicalidade, tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, que costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica, mais rápido será o desenvolvimento das habilidades. Por outro lado, temos a musicalização, que é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela ocorre intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional, dada a importância da figura do professor nessa inteligência.

Os documentos oficiais publicados pela SME/SP e os documentos federais estão resgatando a contribuição da musicalização na Educação Infantil. A BNCC, o “Currículo da Cidade: Educação Infantil”, os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, o “Programa Mais Educação”, entre outros, revelam o lugar que a música precisa ocupar na escola.

Pensando na integralidade do sujeito, precisamos favorecer a aprendizagem das diferentes formas de expressão, pois cada indivíduo será beneficiado de alguma maneira dentro das múltiplas inteligências que, segundo Gardner (2000), estão presentes em todo ser humano. É importante que a escola seja esse local estimulante, de valorização da multiplicidade cultural, de portas abertas para todos os tipos de linguagens, promovendo e facilitando uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos.

De acordo com Snyders (1997), é na escola que a criança terá contato com o diferente, com novos gêneros e estilos musicais, contribuindo para a pluralidade cultural, formada não só por muitas etnias, como também por imigrantes de países distintos. Nesse espaço, que ela terá que conviver com crenças, costumes, religiões e ideais diferentes daqueles que está acostumada a ouvir em casa ou na sua comunidade. A escola é palco dessas descobertas, do novo, é nela que crescem, desenvolvendo uma visão crítica e política, contribuindo para a construção da democracia, com princípios e ideais éticos, dentro de propostas e iniciativas que visam a superação do preconceito e da discriminação, na qual a criança poderá conhecer e explorar todos os tipos de músicas, instrumentos musicais, sons e formas de expressão, frutos de uma sociedade diversa como é a nossa.

Pensar em uma sociedade totalmente criativa, resultará em mais ciência, mais artes, mais conhecimentos, possibilitando um espírito crítico e não passivo. Pessoas criativas são os inovadores que criam novas tecnologias e conceitos, favorecem ações colaborativas e

culturais, criticam e repudiam qualquer tipo de exploração: econômica, ambiental, racial e étnica. Todos nós somos capazes de fazer música, o que poderá ser um caminho para o desenvolvimento dessa criatividade.

O trabalho de Schafer traz algumas considerações sobre o papel do professor nesse processo criativo:

Na educação, e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos a cabeça vazia – pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta (SCHAFER, 2011, p.274).

No trabalho com a criação, o professor precisa trabalhar com a própria extinção, para que a aula passe a ser uma hora de mil descobertas, e o segredo resida no que é perguntado.

Na vida cotidiana, na comunicação cotidiana, corremos sempre o risco de ficarmos fechados em nós mesmos ou de afogarmo-nos no ruído confuso da multidão. O professor deve fazer o aluno perceber em quais condições a comunicação musical pode escapar a este risco: é possível que a música seja não apenas alternadamente, mas simultaneamente movimento de conjunto e retorno a si, entusiasmo de um grupo e recolhimento (SNYDERS, 1997, p. 91).

Um caminho para o educador é, sem dúvida, observar e respeitar o modo como bebês e crianças exploram o universo sonoro e musical, oportunizando às crianças o acesso a essa experiência:

Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil (BRITO, 2003, p.45).

O professor é um grande facilitador para oportunizar as muitas experiências nessa fase, disponibilizando instrumentos musicais e acesso à exploração sonora com distintos materiais.

É importante respeitarmos o processo único e singular de cada ser humano, e não confundir estimulação com treinamento mecanicista ou sistematização formal. A música não deve ser voltada exclusivamente à formação de futuros músicos, mas na construção do indivíduo como um todo.

Nesse contexto, o professor terá um papel de grande importância, ao apresentar o novo, atuando como catalisador dos interesses, promovendo a troca, mediando esse conhecimento, levando a criança a se expressar musicalmente.

Mas será que é possível ensinar sem saber o que se está ensinando? Será que é

possível ensinar sem saber como ensinar? Certamente que não. É indispensável articular o que e como para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida.

Assim, longe de uma função menor, que pode caber a quem não sabe, o ensinar (no sentido verdadeiramente educativo acima colocado) (o que) uma forma (como, o modo de ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo. Como discute Shulman⁴ (1986, p.8), esses dois aspectos das capacidades do professor requerem a mesma atenção, pois o mero conhecimento do conteúdo é tão inútil pedagogicamente quanto habilidades (para ensinar) sem conteúdo (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 14).

Pensando no papel dos cursos de formação de professores, afirmamos que é preciso pensar em uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de maneira abrangente, contextualizada e relacional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não ocidentais. Ressaltamos a importância de nos disciplinarmos para as necessárias mudanças, superando posturas acomodadas e acadêmicas por meio da pesquisa, inclusive aprendendo a ouvir os alunos e a nós mesmos.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar esse conjunto de práticas para o desenvolvimento pleno da criança, imprimir intencionalidade educativa. As práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam estar alinhadas com os objetivos de aprendizagem propostos, possibilitando a organização de tempos, espaços, recursos e materiais dentro de propostas significantes, com experiências múltiplas, possibilitando à criança o reconhecimento de si mesma e do outro.

Não devemos fragmentar as artes na vida de uma criança pequena, ela sente a arte e arte é vida:

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluído caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível (SCHAFER, 2011, p. 278).

Infelizmente, fazemos isso no dia a dia, estabelecendo dia e hora para trabalhar com a música, para pintar, para dançar, na sala de aula, sendo que cada criança se desenvolve, aprende de forma múltipla.

No Ocidente, é necessário estudarmos a nossa música, colocá-la em uma perspectiva adequada, ampliando nosso repertório. Os jovens precisam criar suas próprias músicas. Para isso, o professor precisa ser cuidadoso, sabendo quando e como interferir, aprendendo,

⁴ SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

também, a ficar em silêncio e deixar a classe se esforçar.

Estou firmemente convencido de que, no futuro, podemos esperar pelo enfraquecimento do papel do professor como figura autoritária e ponto de convergência da aula. Em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não resposta), o professor se coloca nas mãos da classe, e juntos trabalham inteiramente os problemas (SCHAFER, 2011, p. 289).

Os exercícios que precisam estar colocados são: ouvir, analisar e fazer, dentro de uma perspectiva de criação. O professor precisa se acostumar a ser mais um catalisador do que acontece na aula do que um condutor do que deve acontecer. “O professor não ensina nada; ele sempre conscientiza” (Brito, 2011, p. 49).

Brito nos chama a atenção ao fato de considerar a transformação da consciência como enriquecimento. Apresenta-nos quatro níveis de consciência e sua relação com a linguagem musical: nível mágico da consciência (pré-histórico), pré-racionalista, racionalista e arracional. Enfatiza que os quatro níveis apresentam caracteres do passado, mas que continuam presentes, e que todas as músicas devem ser valorizadas e trabalhadas.

Koellreutter define consciência como a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende; não se refere à consciência como conhecimento formal, nem como mero conhecimento ou qualquer processo de pensamentos, mas, sim, como uma forma de inter-relacionamento constante, como um ato criativo de integração. Ele afirma a existência de três tipos de consciência – racional, intuitiva e arracional -, associados à especulação científica, à crença irracional e à transcendência destes, respectivamente (BRITO, 2011, p. 49).

Nesse processo de formação musical, a base está no fazer e na análise crítica, cuidando de respeitar o nível de percepção e consciência de cada aluno.

Segundo Brito (2011, p.36), ao citar François Delalande, podemos incorporar a música às formas de atividades lúdicas propostas por Jean Piaget: Jogo sensório- motor, vinculado à exploração do som e do gesto; Jogo simbólico, vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical; Jogo com regras, vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical. Os diferentes modos de jogos convivem no interior de uma mesma obra musical e um deles predomina sobre os outros. As condutas de produção sonora da criança revelam o estágio de atividade lúdica presente naquele momento: exploração, jogo sensório-motor, expressão, jogo simbólico e construção, jogo com regras.

Essa mudança iniciada na Educação Infantil tem grande relevância, pois é nessa fase que os ouvidos estão abertos e sensíveis para toda a descoberta sonora do universo, propício a toda experimentação e descoberta do novo.

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho (BRITO, 2003, p. 35).

Viabilizar que a música esteja presente na educação é uma tarefa que requer planejamento, pesquisa, estudos e predisposição. Para além de produzir sons, é imprescindível termos uma escuta propícia a facilitar a expressão das crianças.

Segundo Paulo Freire (2011), ensinar exige rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco e aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

De uma perspectiva idealista, habitualmente hegemônica na análise pedagógica do ensino, geralmente se descreveu a escola e suas funções sociais, o processo de socialização das gerações jovens, como um processo de inculcação e doutrinação ideológico. Dentro desta interpretação idealista, a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente (GÓMEZ, 2001, p.17).

A postura do professor, frente a novos currículos, pode retirar o educando das exclusões, dando a ele uma equidade e condição de integralidade. Segundo Althusser (1980), a escola reproduz uma ideologia imposta na sociedade, como “aparelho ideológico do Estado”, num processo de escolarização, em que se perpetuam as classes sociais.

Conforme apontado por Brito (2011), Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado. O professor orienta ao ensinar “aquilo que o aluno quer saber” (p.34), assim, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes, não tolhendo o ser criativo que habita em nós, observando a forma como cada aluno aprende. Com “É preciso aprender a aprender do aluno o que ensinar” (p.33), afirma que o próprio aluno nos dirá de distintas maneiras o que ele quer aprender, onde está o foco da sua aprendizagem.

Trabalhar em contextos em que o currículo seja entendido como estrutura aberta, flexível e dinâmica implica reconhecer que todos os fenômenos da natureza estão em um processo contínuo. “A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para

perceber e atender às necessidades de seus alunos (BRITO, 2011, p. 34)”. Essa afirmação ressalta a necessidade de pensarmos em um currículo que atenda às reais necessidades do aluno, abrangendo as culturas não ocidentais, originárias do país, aborígenes, favorecendo o lugar das artes tanto quanto o das ciências e das disciplinas tecnológicas, que promovem reflexões sobre os valores e sentido, assim como contribuem na tomada de consciência da nossa responsabilidade.

Para Koellreutter, a Educação Musical deve considerar o estágio em que se encontram as nossas sociedades em virtude do desenvolvimento tecnológico e científico acelerados, em virtude dos problemas socioeconômicos, das diferenças culturais, dos interesses e modo de pensar de nossas crianças e jovens, já que esse amplo e complexo quadro exige a revisão permanente do papel que a música tem a desempenhar na formação dos futuros cidadãos (BRITO, 2011, p. 39).

Seu interesse consistia em ampliar, transformar, repensar, integrar e lidar com a subjetividade e, ao mesmo tempo, com a complexidade inerente a todas as coisas. A musicalização não pode estar ao alcance apenas para os filhos dos ricos e poderosos. Portanto, precisamos conceber uma educação com uma perspectiva inclusiva, integral e integradora, equitativa e humanizadora.

Em “O rinoceronte na sala de aula”, Schafer deixa, em sua mesa de trabalho, as seguintes frases aos educadores:

1. O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional. É dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.
3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.
6. Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma.
7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.
8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.
9. Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?
10. Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza (SCHAFER, 2011, p. 265).

Segundo o autor supracitado, o professor precisa levar em conta suas idiossincrasias⁵, pois ninguém pode aprender nada sobre música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela.

⁵ Idiossincrasias: Particularidade comportamental própria de um indivíduo ou de um grupo de pessoas; modo de se comportar (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS).

Mesmo atrofiado é necessário se arriscar, redescobrir-se para resgatar as habilidades de improvisação e criatividade.

Uma aprendizagem rica e de qualidade, dentro de um currículo amplo, em que todos possam ter a oportunidade de escolher qual instrumento musical tocar, de aprender a cantar, de fazer bom uso da sua voz, de conhecer um repertório amplo de gêneros musicais, culturas e ritmos variados, é um começo para transformar esse trajeto na nossa realidade educacional. Entretanto, a discussão sobre o espaço que a música deve ocupar na escola é bastante antiga:

No século XX, algumas novidades contribuíram para dar novo alento à Educação Musical; o professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey – cuja filosofia muito influenciaria a educação brasileira –, ao fazer a proposta da Escola Nova, trouxe ao Brasil as ideias de seu mestre, segundo as quais, a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano. Assim, abria-se mais um espaço ao professor especialista, ainda não suficiente, no entanto, para lhe conferir estabilidade (DEWEY, 1976⁶, 1978⁷; BARBOSA, 1982⁸, apud FONTEERRADA, 2008, p. 210).

Encontramos diversos nomes que lutaram para dar continuidade à função da música e seu reflexo na Educação Musical. Buscamos referenciais históricos que dialogaram sobre as transformações da sociedade ocidental desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, em cada momento da história, apresentando os valores de contribuição da Educação Musical naquele contexto, apontando os principais aportes metodológicos realizados durante o século XX no Ocidente e a ausência da disciplina de Música na escola brasileira durante mais de trinta anos, a partir da década de 1970.

Os mais de trinta anos sem música na escola produziram fissuras no sistema educacional que só podem ser reparadas com ajuda especial, de projetos externos à comunidade, com apoio de agências de pesquisa ou ONGs interessadas em promover esse tipo de ação. Procedimentos de ensino de música pautados em currículos lineares também não dão conta de atender à demanda das escolas, pois enfrenta-se, nesse caso, mais uma vez, a questão do vale aberto entre prática da música e o cotidiano da escola. Enquanto isso, novas situações, que não se enquadram no padrão escolar, se multiplicam e pedem soluções. Diante delas, é importante que se torne consciência de que as próprias questões da contemporaneidade apontam para espaços alternativos fora da escola, ao mesmo tempo que, dentro dela, há um anseio pela presença da música, mesmo que se baseie muito mais no imaginário das pessoas e da comunidade do que em possibilidades realísticas. As soluções para essa demanda não são adequadas a um modelo linear, mas inserem num modelo analógico de comunicação (FONTEERRADA, 2008, p. 278).

Os criadores do método ativo, surgidos no início do século XX, reforçam a ideia de

⁶ DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

⁷ DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

⁸ BARBOSA, A. M. **Recorte e colagem**: a influência de John Dewey no ensino de Artes no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982

que a música e a Educação Musical têm valores idênticos aos da sociedade que as abriga. Em todas essas propostas o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, o desenvolvimento auditivo é fator fundamental, valorizando o material sonoro que o aluno já conhece ou produz.

Ao discorrer sobre as teorias de Willems⁹ (1985), Fonterrada (2008, p. 139) destaca que “Os fenômenos vibratórios são percebidos pelos sentidos, o som, como fenômeno específico, é percebido pela audição”. O músico se dedica a analisar o trajeto do nervo auditivo nos diferentes aspectos da audição: sensorial, sensível e mental.

Fonterrada aponta que, no Brasil, alguns professores, como Yoshitame Fukuda, Fumiko Kawanami e Shinobu Saito, trabalham sobre os princípios de Suzuki. O método pressupõe que as pessoas são fruto de seu meio, e o meio seria fabricado artificialmente. Para desenvolver o talento potencial de cada criança, a presença dos pais é fundamental, tendo em vista que em casa eles tocarão e estimularão as crianças a tocarem. Os métodos ativos são de grande contribuição para a Educação Musical, pois aproximam a criança da música como experiência de vida e enfatizam a importância do canto.

A segunda geração do século XX floresceu na Europa e na América do Norte, e entre os educadores estão alguns interessados em influir no processo educacional, como George Self e John Paynter, que têm em comum a busca por metodologias para trabalhar com música em escolas, enquanto Murray Schafer e Boris Porena estavam interessados em pensar possibilidades de assimilação e de procedimentos.

Schafer nos direciona a uma educação sonora ao invés de Educação Musical, por promover um despertar sonoro através de ações simples, mas que modificam a relação ser humano e ambiente sonoro.

Temos no Brasil, na década de 70, a influência desses educadores, o que perdurou até a implementação dos cursos de Educação Artística, quando a Educação Musical começou a desaparecer nas escolas. A nova geração de educadores musicais atuou no período de 1960 e 1970, adotando o reconhecimento do som como matéria-prima da música, o estudo de suas propriedades e a aplicação desse conhecimento as propostas de criação musical.

[...] a Educação Musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema do terreno da música. Apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os pais e educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico (BRITO, 2011, p. 30).

⁹ WILLEMS, E. **L'oreville musicale**: la préparation auditive de l'enfant. 5.ed. Fribourg: Pro Musica, 1985, v.1.

No Brasil, ainda há muito a ser feito na área de Educação Musical, inclusive a necessidade da presença do “espírito criador”, vital ao ambiente do ensino artístico, que respeite o aluno, redimensionando o papel da música na educação, com funções voltadas às necessidades da sociedade, fundamentadas em objetivos, valores, princípios e conteúdos da época.

A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento, sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem.

Enfatizamos que o trabalho a ser desenvolvido na área da Educação Musical envolve o relacionamento e a integração de fatos e áreas do conhecimento, um trabalho interdisciplinar em que a música, em constante diálogo com as outras áreas do conhecimento, privilegia o ser humano.

Brito (2003) nos conta que a partir das inovações da música do século XX, novos educadores musicais tomam como ponto de partida a abertura do mundo sonoro: o uso de novos instrumentos e materiais não convencionais, a ampliação de critérios com respeito a todos os componentes da obra musical, métodos de criação com dinâmicas de grupo e uso de grafias analógicas destinadas à escola. A música e a Educação Musical refletem o desenvolvimento tecnológico e científico de uma sociedade, e os modos de pensar e entender de determinados povos.

Descrevemos “um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p.9). As transformações no mundo atual trazem a necessidade de a Educação Musical adaptar-se a elas, de romper com a educação tradicional na busca de novos caminhos para aprendizagem.

Brito nos favorece a reflexão sobre a incorporação da tecnologia ao fazer musical e artístico, abordando o uso de máquinas, a música concreta, a música eletrônica, os efeitos da cibernética na estética etc. A orientação do professor é trabalhar com objetos sonoros diversos, dos utensílios de cozinha às sucatas das oficinas, dos instrumentos de outros povos, aqueles construídos pelas crianças ou jovens, além dos instrumentos musicais tradicionais e os novos meios tecnológicos.

Nos dias atuais, a música está em toda parte e, embora, não saibamos como incluí-la no elenco de disciplinas na escola, ela sempre aparece. Caso uma lei federal recolocasse a Educação Musical no corpo de disciplinas obrigatórias do Ensino Fundamental, não seria possível cumpri-la de imediato, pois não há uma quantidade suficiente de professores

habilitados em Música.

Sabemos que a formação inicial do professor não é suficiente para atender a essa demanda e a lacuna da música dentro do ambiente educacional ainda é grande, o que torna mais distante essa linguagem no cotidiano escolar. É preciso valorizar o tema da Música e da Educação Musical, buscando observar cada época nos diferentes povos e as transformações de concepções do mundo a respeito do tema.

[...] Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe, com o objetivo de estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; e ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações, ou mesmo criar em seus alunos hábitos de escuta e experimentação com sons. Para isso, o professor não necessita de formação específica, mas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons, além do “instinto de um sabujo”, para farejar bibliografia e materiais que possam auxiliá-lo nessa prática (FONTERRADA, 2008, p. 276).

Certamente, um músico profissional seria mais qualificado para lidar com o trabalho com Música em sala de aula, mas estamos em um cenário obscuro e excludente na política educacional. É necessária uma alternativa especial na descoberta de novos caminhos para o ensino da música, além de oportunizar qualificações aos professores, que em pouco tempo podem descobrir muito a respeito do som, sua condição física, sua psicologia, a emoção de produzi-lo, exercício de sensibilidade sonora para ser um disparate dessa arte, e certamente comunicar aos alunos por esse novo olhar.

Para profissionais sem conhecimento técnico a respeito de Música, mas dotados de vontade e sensibilidade para trabalhar com essa linguagem, que queiram ajudar outras pessoas a fazer Música, abordaremos a seguir caminhos, metas, objetivos, elegendo estratégias para que a música, como metáfora, atravesse os trilhos das políticas, tempo, ideologias e chegue a seu destino, a saber, a criança. Consideramos que é preciso realizar operações em rede para responder às demandas desse tema, conscientizando os educadores e demais membros da comunidade escolar para assumirem esse papel, o que nos encoraja a continuarmos a propagar a contribuição da música nas escolas.

3.3. Abordagem dos componentes da linguagem musical

De acordo com Brito (2003), para iniciar o contato da música com as crianças, o professor deve possibilitar um diálogo reflexivo, que permita a elas o entendimento do que sentem ouvindo música, que tipos de músicas existem, porque existe som, o que esse som vem a ser e compreender como essas características do som influenciam nos movimentos da

criança e na consciência do seu corpo. Esse tipo de trabalho é essencial para que elas reflitam sobre a música.

Pensemos em uma Educação Musical “para todos” (p.9), destacando a função do meio social e da educação com objetivos socializadores e didáticos. Promovemos uma comparação entre conteúdos, metodologias e estratégias, que demonstram posturas pedagógicas próprias, consideradas adequadas a uma concepção que entende a música como linguagem e como área de conhecimento a ser construída pelas crianças. Apontaremos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho com música, ressaltando a individualidade de cada criança e educador, seus percursos significativos, verdadeiros e possíveis.

Iniciamos indagando, a fim de favorecer um diálogo em que sejam levantadas as hipóteses a respeito do tema: Por que existe música? Música é alguma coisa de que você gosta? Música é som organizado com ritmo e melodia? Música é som agradável ao ouvido? Música é uma arte? Música é uma atividade cultural relativa ao som?

A partir da definição do dicionário Oxford¹⁰, a música é a “arte de combinar sons visando à beleza da forma e a expressão das emoções; os sons assim produzidos; som agradável, por exemplo o canto de um pássaro, o murmúrio de um riacho, o latido de cães”. O que pode resultar em “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 2011, p. 23).

A respeito do que sugerem que seja música, propomos definições para que possamos não fazer coisas sem saber o que elas são ou por que as fazemos, assim: “Música é alguma coisa de que você gosta”; “Música é som organizado com ritmo e melodia”; “Música é som agradável ao ouvido”; “Música é uma arte” e “Música é uma atividade cultural relativa ao som”.

Definir música apenas como “sons” teria sido impossível há poucos anos, mas hoje as definições mais restritas são aceitas. “Eis a nova orquestra: o universo sônico! E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” (SCHAFER, 2011). Os educadores musicais são guardiões da teoria e da prática da música, e essa natureza terá que ser reconsiderada. A música é entendida e definida de várias maneiras, dependendo da época e cultura, com valores e concepções estéticas vigentes:

O emprego de diferentes tipos de sons na música é uma questão vinculada à época e a cultura. O ruído, por exemplo, considerado durante muito tempo como não-som, ou som não musical, presente apenas nas produções musicais alheias ao modelo musical ocidental, foi incorporado e valorizado como elemento de valor estético na música ocidental do século XX (BRITO, 2003, p. 25).

¹⁰ **The Concise Oxford English Dictionary** (1956).

Pensamos na música de modo distinto conforme o tempo e a cultura em que vivemos. “A música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos”, afirma Hanz-Joachim Koellreutter, quem faz a música impõe sua intenção, coloca sua marca, seus ideais, suas concepções de vida. Para John Cage, o ouvinte é quem dá sentido à música, aos sons.

As muitas músicas da música – o samba ou o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio histórico (BRITO, 2003, p. 28).

A grande diversidade de músicas, de ritmos, estilos e gêneros musicais, é interpretada pelos ouvintes de maneiras distintas, o que faz sentido para um grupo muitas vezes não o faz para outro. A música de nosso tempo, século XXI, integra todos os tipos de sons: tom, ruído e mescla.

Diante disso, surge outra pergunta: “Por que existe som?” As hipóteses levantadas sugerem que som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Tudo tem som: mar, animais, objetos, seres humanos, o vento soprando as folhas das árvores, ouvimos o bater de martelos, o ruído das máquinas, motor de carros ou motos, tudo que existe no planeta, é expressão da vida, da energia, do universo em movimento e indica situações.

Nós estamos expostos a uma imensa variedade de sons nos centros urbanos, o que exige uma conscientização acerca da importância da ecologia acústica, do equilíbrio, da necessidade de evitar a exposição excessiva para não comprometer a nossa qualidade de vida.

Tudo que está a nossa volta possui som, embora alguns não sejam perceptíveis aos ouvidos humanos. Ao tratar dessa sonoridade, pensamos em Murray Schafer (2011), criador do conceito de “paisagem sonora”. Ele utiliza a palavra *soundscape* para referir-se ao ambiente acústico: sons de avião, quinta sinfonia de Beethoven, Tristão de Wagner, entre outros. Cada peça de música é uma paisagem sonora, que pode ser delineada no espaço acústico sonoro.

Segundo o referido autor, o silêncio não é a ausência de som, mas corresponde aos sons que não podemos ouvir, pois nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos.

Precisamos realizar o que Schafer chama de “Limpeza de ouvidos”: expandir os conceitos tradicionais de treinamento auditivo, de modo a nos prepararmos para as mais novas

formas da música e para o ambiente acústico como um todo. Em uma das experiências relatadas, apresenta-nos um mundo cheio de sons que podem ser ouvidos por toda a parte, quando limpamos totalmente os nossos ouvidos, em que é possível reconstruir, imitar um som que se ouve.

Necessitamos pensar no silêncio, que também faz parte da música:

Colocamos janelas na música por meio de pausas – silêncio. Somente quando uma parte está em silêncio é que podemos ouvir mais claramente o que as outras estão fazendo. Vamos experimentar novamente, e eu quero que os regentes se ouçam e se observem uns aos outros. Não fiquem empilhando coisas uma em cima da outra. Pensem nos sons que seus colegas estão produzindo e, quando tiverem um contraste apropriado a acrescentar, façam-no. Mas, sobretudo ouçam, ouçam, ouçam! (SCHAFER, 2011, p. 37).

O silêncio é uma caixa de inúmeras possibilidades, tudo pode acontecer para quebrá-lo. O último silêncio é a morte.

Descobriu-se que muitos adultos não conseguem ouvir os sons mais íntimos – os sons do próprio corpo, sua respiração, batidas do coração, sua voz, sua roupa etc. Silêncio não é ausência de som, a ele corresponde ao som que não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque tem movimentos muito lentos, ou muito rápidos. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para nossos ouvidos! O som corta o silêncio (morte) com sua vida vibrante. Não importa o quão suave ou forte ele está dizendo: “Estou vivo” (SCHAFER, 2011, p. 60). O som ilumina tudo.

Em uma experiência relatada por Schafer, este distribui folhas de papel pela classe e começou a escrever coisas sem sentido. Os alunos começaram a copiar, então ele indagou o porquê de estarem copiando algo sem sentido. Os alunos ficam perplexos, então o professor completou que este é um instrumento musical: “Muitas são as descobertas. Alguns amassam o papel devagar, outros rapidamente; rasgam também devagar e rápido; dobram; assopram; fazem um canudo; batem, com um dedo ou um lápis; dão pancadas etc. tiveram algum tempo de liberdade para descobrirem o papel como som” (SCHAFER, 2011, p. 93). O autor afirma que todo objeto na terra possui uma alma sonora, apenas precisamos colocar o nosso ouvido para trabalhar.

Sabemos que todos os sons estão condicionados aos sons ambientais do nosso século, geração e posição geográfica no planeta, e que cada período da história tem um som correspondente. Se observarmos um quadro do século XVI, quais sons haveria nele? Qual a diferença para o século XX? Ao se registrar sons das ruas neste momento, como seriam? Podemos fazer diversas experiências para observar as paisagens sonoras.

O ambiente sônico é qualquer coisa que se mova em nosso mundo, que vibre o ar. Caso qualquer coisa se mova mais que dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som. Os sons da natureza parecem predominar: ventos, água, aves, animais, trovões. Nos últimos tempos a paisagem urbana tem sufocado os sons naturais. Schafer faz uma tabela em que o “Hoje” os sons naturais representam 6% do que ouvimos, 26% são sons humanos e 68% os sons de utensílios e tecnologias.

Com a intensidade da barragem sonora, tornou-se moda falar em silêncio. Segundo Schafer, ao citar Cage, “O silêncio não existe”. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som!

A ciência do som começou a receber atenção durante a II Guerra Mundial, com o desenvolvimento de suas aplicações militares, tais como o Sonar para o rastreamento de navios inimigos no ar. Nos anos 50, os estudos a respeito de outros fenômenos sônicos começaram a desaparecer um por um, por trás de uma nuvem de sigilo militar – talvez a honraria mais autêntica que pode ser concedida a qualquer projeto de pesquisa (SCHAFER, 2011, p. 130).

Tudo que ouvimos é um objeto sonoro, e pode ser encontrado em qualquer parte, é agudo, grave, longo, curto, pesado, forte, contínuo ou interrompido, dentro ou fora das composições musicais. O objeto sonoro pode diferir de vários modos importantes através de variações em: frequência (altura); intensidade (volume); duração e timbre (cor tonal).

A psicologia e a fisiologia da percepção de padrões auditivos suplantaram muitos estudos musicais passados, em que os sons musicais eram emudecidos. Dentro desse diálogo, aparecem as palavras ritmo e melodia. Melodia pode ser qualquer combinação de sons que tenha amplitude, timbre e silêncio; é simplesmente uma sequência organizada de sons. Ritmo, uma sequência organizada de apoios, o que resulta em: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 2011, p.23).

Na música podem existir ambos, ritmo e melodia, em tempo mecânico ou tempo virtual, para evitar monotonia. Não há muita polirritmia na música ocidental, mas nas sociedades africanas, árabes e asiáticas, elas estão mais presentes.

O ensino da música tradicional tem seus objetivos especiais: o domínio técnico de instrumentos como o piano, o trompete ou outros, no qual o novo estudante terá que estar informado sobre as áreas diversas, como acústica, psicoacústica¹¹, eletrônica, jogos e teoria da

¹¹ Psicoacústica: é o ramo da psicofísica que envolve o estudo científico da percepção sonora e da audiolgia – como os seres humanos percebem vários sons. Mais especificamente, é o ramo da ciência que estuda as respostas psicológicas associadas ao som (incluindo ruído, fala e música). Ela estuda a relação entre sensações auditivas e as características físicas do som. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Psicoac%C3%BAstica#:~:text=A%20psicoac%C3%BAstica%20%C3%A9%20o%20ramo,ru%C3%ADdo%2C%20fala%20e%20m%C3%Basica.>

informação, enfim, se exige atitudes inteiramente novas no que se refere à ênfase do estudo, ao trabalho com a criatividade, talvez o assunto mais negligenciado na Educação Musical do Ocidente. Na criação, o indivíduo tem a possibilidade de ter gestos livres, depois vem a disciplina para estabelecer conexões.

É importante conhecer quais são os gêneros musicais aceitos e os não aceitos nesta geração, seus tipos favoritos de música e gêneros musicais, como jazz, música de câmara, ópera entre outras. É importante conhecer cada um antes de descartá-los.

Cada criança, mesmo com pouca experiência ou contato com a música, já possui um gosto para determinado ritmo ou maior afinidade com diferentes instrumentos, e isso pode ser vital para que tenha gosto para aprender música e se beneficiar do conhecimento proporcionado com as brincadeiras acompanhadas de músicas. Brito (2003) afirma que brincadeiras com ritmos e sons ajudam a criança a experimentar e criar, atitudes necessárias para que a criança cresça com uma personalidade própria.

Os componentes da linguagem musical são diversos, mas cabe ressaltar que para crianças de quatro a cinco anos o importante é trabalhar os aspectos mais fundamentais. À medida que tais aspectos são incorporados, a criança desenvolve uma maior sensibilidade e acuidade sonora, cabendo ao professor ter o conhecimento prévio para levar o aluno ao domínio dessas habilidades.

Conhecer as propriedades da música, em um primeiro momento, pode parecer desnecessário, mas é de suma importância para incluir essa ferramenta nas situações pedagógicas de ensino-aprendizagem de modo lúdico com os pequenos aprendizes de música. Neste ponto é importante colocar, de forma sucinta, os componentes mais significativos da linguagem musical: Propriedades do som; Ritmo – Elementos Teóricos; Sistema Musical; Instrumentos Musicais; Voz Humana.

Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e, por meio dos jogos e brincadeiras, parte-se do nível sensorial, com movimentos corporais, passa pelo nível da sensibilidade até o nível mental.

3.3.1. Propriedades do Som

A música, dentre outras definições, é a arte do som e, segundo Lacerda (1966, p. 01), tem quatro propriedades: Duração, o tempo de produção do som, que pode ser longo, médio ou curto; Intensidade, a propriedade do som de ser mais fraco ou mais forte; Altura, a propriedade do som de ser mais grave ou mais agudo; e Timbre, a qualidade do som, que

permite reconhecer a sua origem.

Antes mesmo do trabalho com a Duração, deve-se pensar nos contrastes visuais: Grande-pequeno, Alto-baixo e então Curto-longo. Lembramos que há interpretações errôneas quanto à Intensidade do som, que é muito confundida com Altura, comumente conhecida como som fino (agudo) e grosso (grave). A Intensidade do som, entretanto, está relacionada à força de execução, podendo ser forte ou fraca, ao passo que a Altura do som dependerá do número de vibrações por segundo realizadas pelo objeto sonoro. Maior número de vibrações por segundo — sons agudos; menor número de vibrações por segundo — sons graves.

O tamanho, a espessura, e o comprimento do objeto sonoro são responsáveis pela frequência das vibrações e vice-versa. Ao ouvirmos uma sequência de sons temos a impressão de subida ou descida, uma sensação auditiva. O mais baixo chamamos de grave e o mais alto de agudo. Na representação gráfica dos sons, o movimento ascendente é o agudo e o descendente, o grave. Som alto não é necessariamente som forte¹². Conceituaremos tais diferenças, quando formos vivenciar esse trabalho através de jogos e brincadeiras musicais.

É por meio do Timbre que identificamos se o som é do violino, da flauta, de piano ou de uma voz humana; é o que nos permite diferenciar o som de cada objeto. “O timbre traz a cor da individualidade à música. Sem ele, tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo. Essa morte é orquestrada monocromaticamente pelo órgão eletrônico” (SCHAFER, 2011, p. 64).

A fala humana é um exemplo disso: cada um de nós tem um som único em sua voz, por mais parecido que seja, o timbre é diferente; mesmo com mudanças é um som único. Ao se trabalhar o timbre, desenvolveremos a escuta e a atenção.

Da mesma forma que a fala humana é representada na escrita pelas letras do alfabeto, o som musical é representado por um sinal chamado nota, que varia de acordo com a duração deste som, escrito na pauta musical, também chamada de pentagrama. A posição da nota no pentagrama indica a altura do som: ascendente, mais agudo e descendente, mais grave. Para que as notas recebam nome no pentagrama, é necessária a clave, que poderá ser de sol, na segunda linha, de fá, mais comumente escrita na quarta linha, e de dó, que fica na terceira e quarta linhas, podendo ser encontrada em outras linhas, porém pouco utilizada.

332. Rítmicos – Elementos Teóricos

¹² Haverá sugestões de práticas a serem realizadas com as propriedades do som, no item 3.4: Propostas de Jogos e brincadeiras musicais.

É importante conhecermos outro elemento típico da música, o ritmo, composto por movimentos ou ruídos que se representam no tempo, a intervalos regulares com acentos fortes ou fracos, que incorporam a pulsação, a parte mais forte da música. O andamento se reporta ao ritmo, se refere à variação da velocidade e é escrito por meio de figuras variadas que simbolizam a variação da duração do som, a saber: semibreve, mínima, semínimas, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa, e cada uma dessas figuras tem um correspondente ao seu valor para representar o silêncio, é o que chamamos de pausas na música.

O ritmo é direção, originalmente “ritmo” vem de “rio”, sugerindo movimentos de um trecho. É ele que divide o tempo em partes, articula um percurso, como degraus; pode haver ritmos regulares, nervosos, irregulares. Um ritmo regular sugere divisões cronológicas do tempo real, como exemplo um tique-taque do relógio; já um ritmo irregular espicha ou comprime o tempo real, ritmos irracionais da vida.

O som é movimento, gesto, portanto, nada mais claro do que sua integração com o movimento corporal. O ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento, o que possibilita a boa educação rítmica e musical, natural das crianças. Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons e silêncios: ela tem ritmo, intensidade, duração, altura e timbre.

O Pulso é a parte mais forte na música, o coração da música. Muito confundido com o desenho rítmico, é na verdade a pulsação da música, permite realizar a medição do tempo, ou simplesmente batida. Para obtermos um pulso de duração regular, podemos fazer uso de um aparelho chamado metrônomo¹³.

A Velocidade das pulsações é o Andamento; exemplo disso é lembrarmos da locomoção, o andar, correr, pular e saltitar. Na música está sempre presente o Andamento, da palavra “andar”, que sugere: lento, lentíssimo, normal, rápido e rapidíssimo e muitas vezes é confundido com a Intensidade que vimos anteriormente; nem todo som forte é rápido e nem todo som fraco é lento.

Muitas das expressões que usamos em música provém da língua italiana, e se convencionou a adotá-las em italiano nas partituras, a saber: *Adagio*, literalmente “a vontade”, designa um andamento lento, muitas vezes o segundo andamento; *Allegro*, termo que significa inicialmente caráter “alegre” e designa um andamento rápido; *Andante*, designa um andamento moderado, entre o *Adagio* e o *Allegro*.

São exemplos de expressões para designar os andamentos o Acento, organização do pulso em partes fortes e fracas; Improvisações Rítmicas, o professor ou uma criança cria um

¹³ Metrônomo: é um aparelho que através de pulsos de duração regular, indicam um andamento musical, podem ser mecânicos ou eletrônicos

ritmo (pergunta) e o outro responde com outro ritmo (resposta); e Desenho Rítmico, as durações curtas ou longas em sequência formam o desenho rítmico das obras musicais e, na música cantada, cada sílaba tem a sua duração, graficamente representada pelas figuras musicais.

O valor da duração atribuídas às figuras do desenho rítmico, semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia e assim por diante, estarão relacionadas à fórmula de compasso, que é uma forma de dividir, quantitativamente, em grupos, os sons de uma composição musical. Essa divisão se baseia no tempo (andamento) da música. Na partitura, os compassos são representados como linhas verticais desenhadas sobre a pauta.

O ritmo, elemento básico para esse trabalho, está em sintonia com o físico, afetivo e o mental, que junto com a melodia vai colaborar para expor o que queremos comunicar, com sensibilidade, em forma de sons percutidos.

Associamos normalmente os “estilos ou gêneros musicais” aos ritmos, já que em cada estilo musical está presente um determinado “ritmo” que, como vimos, apresenta outros elementos na sua composição. Os estilos musicais mais conhecidos no Brasil são: Axé, Bossa Nova, Clássico, Bolero, MPB, Rock, Blues, Funk, Gospel, Sertanejo, Eletrônico e outros mais. Todos esses estilos musicais estão dentro de um sistema musical, do qual trataremos a seguir.

333. Sistema Musical

Na música, chamamos de sistema a conjunção de duas ou mais pautas que devem ser executadas simultaneamente.

Na música as maneiras como os tons e semitons se distribuem entre os graus da escala denominam-se *Modos*. (LACERDA, 1966, p.60). Estes eram provenientes dos gregos e, por serem usados na Idade Média de forma peculiar, foram chamados de modos litúrgicos, eclesiásticos, ou ainda gregorianos, já que a história julgou ter sido o papa Gregório I quem, no século VI (590-604), organizou a música litúrgica e os modos nela empregados.

No fim da Idade Média, quatro modos foram empregados: dois autênticos e dois plagais. A música erudita foi dando preferência aos dois modos autênticos jônio e ao eólio (até então em número de oito; quatro autênticos e quatro plagais).

Estes dois modos deram origem ao Sistema Tonal, o qual, apesar do surgimento de outros no começo do século XX, foi e ainda é explorado no mundo ocidental.

Para escrevermos as notas na pauta, precisamos usar claves. Elas indicam a posição

das notas, assim, todas as demais são lidas em referência a essa. A clave de sol é própria para grafarmos as notas mais agudas. A clave de fá é indicada para as notas mais graves. A clave de dó é mais usada para sons médios.

Ressaltamos que trazemos esses conceitos para conhecimento do professor. A criança pode ir se familiarizando aos poucos, mas sem necessidade de saber identificá-los.

334. Instrumentos Musicais

Cada povo que veio para o Brasil trouxe consigo sua cultura, seus costumes, suas identidades, suas músicas e também suas contribuições de instrumentos musicais. Os portugueses, por exemplo, trouxeram instrumentos europeus: guitarra, violão, flauta, piano, viola, cavaquinho, entre outros. Temos, também, os instrumentos afro-brasileiros: atabaque, tambor, afoxé, caxixi, berimbau, pandeiro, entre outros. Os indígenas que aqui viviam contribuíram com: pios, apitos, buzinas e flautas. Estes são feitos de folhas retorcidas, frutos, troncos, bambu, ossos, cabaça, cerâmica, chifre e carapaça de animais — o reco-reco, feito com casca de tartaruga; as trombetas de cuia e os bastões de ritmo de cabaça, com pequenas pedras e sementes dentro.

Não vamos nos ater à origem de todos os instrumentos, mas entendemos a riqueza que compõe o nosso país, musicalmente falando. Vamos identificar a principal divisão instrumental feita a partir de sua composição e do modo como obtemos o som através dela. De acordo com Lacerda (1966), a classificação dos instrumentos é feita mediante a maneira pela qual o som é produzido:

- a) Instrumentos de corda. O som resulta da vibração de uma corda: violino, violoncelo, contrabaixo, viola, entre outros e conforme a maneira como se faz vibrar a corda, se chamam;
 - instrumentos de corda friccionada: a corda é esfregada com um arco (por isso estes instrumentos são também chamados de “arco”). São os seguintes, do mais agudo ao mais grave: violino, viola, violoncelo e contrabaixo;

Figura 1 – Viola, violino e contrabaixo



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

— instrumentos de corda dedilhada: a corda é posta a vibrar pelos dedos do executante. Exemplos: harpa, lira, cítara, alaúde, violão, viola caipira, bandolim, guitarra, cavaquinho, banjo etc.;

— instrumentos de corda percutida: a corda é batida por meio de martelos de madeira. É o que acontece no piano, em que os martelos são acionados por um mecanismo de teclado.

Figura 2 – Piano



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

b) Instrumentos de sopro: o som resulta da vibração do ar soprado em tubo: flauta, oboé, clarineta, trompete, trompa e outros. São divididos em;

— instrumentos de sopro de madeira: flauta, flautim, oboé, corno inglês, clarineta, fagote, contra fagote, saxofone etc.;

Figura 3 – Flauta Transversal



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

— instrumentos de sopro de metal: corneta, trombeta, trompa, trombone, tuba, bombardino etc.

Figura 4 – Clarinete



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

Figura 5 – Trompa



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

Figura 6– Trompete



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

- c) Instrumentos de percussão: o som resulta de uma batida em superfície elástica, metálica ou de madeira. Exemplos: tambor, pandeiro, tímpano, pratos etc., os quais se subdividem de acordo com o material de que são feitos;

— instrumentos de membrana elástica: o som resulta de batidas em uma membrana esticada, como o tímpano, bombo, pandeiro, tambor, tamborim etc.

Figura 7 – Tímpano



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

- d) Corpos duros sonoros, são feitos de madeira ou metal. Alguns produzem sons determinados: xilofone, marimba, celesta etc. Outros produzem sons indeterminados: castanholas, pratos, triângulos, gongo, tam-tam etc.

Figura 8– Xilofone

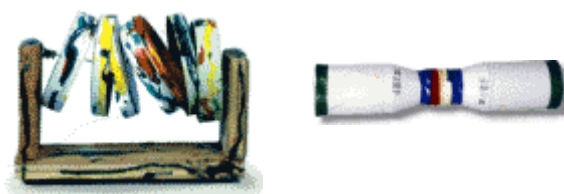


Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

Figura 9– Pratos

Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

No Brasil, existem vários instrumentos de percussão típicos: agogô, reco-reco, chocalho, cuíca etc. Os instrumentos de percussão são os mais utilizados na Educação Infantil, como na bandinha rítmica, e caso a escola não possua esses instrumentos, muitos deles poderão ser confeccionados com sucata.

Figura 10 – Instrumentos musicais confeccionados com material de largo alcance: Guizo e Ganzá

Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].

Para além da classificação dos instrumentos entre cordas, sopro e percussões, a partir de pesquisas de Sachs e Hornsboestel, citados por BRITO, 2003, nomearemos os instrumentos de acordo com princípios acústicos: idiofones, nos quais o som é produzido pelo corpo dos instrumentos; membranofones, nos quais o som é produzido por uma membrana que produz som em uma caixa de ressonância; aerofones, que produzem o som através da deslocação do ar através do corpo do instrumento; cordofones, nos quais o som é produzido por uma ou várias cordas tensionadas; e eletrofones, que produzem o som eletronicamente.

Segundo Brito (2003), definimos fonte sonora como “todo e qualquer material produtor ou propagador de sons”. Isso significa que outros objetos também podem se transformar em instrumentos musicais. Uma das atividades que a referida autora sugere é:

estimular as crianças a tocarem vários instrumentos diferentes ao mesmo tempo. Uma boa ideia é fazer um suporte para pendurar vários instrumentos de percussão, sem esquecer os utensílios de cozinha e as sucatas, de modo geral (BRITO, 2011, p. 154).

A construção de instrumentos também é uma atividade muito rica e prazerosa. Faz com que a criança se envolva com seu projeto, torna-a próxima do que ela fez, autora e

criadora da sua obra, protagonista.

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais (BRITO, 2003, p. 69).

Dividindo o vasto campo da música em diversas áreas, procuramos descobrir materiais e ideias para cada uma delas, nas categorias gerias foram: instrumentos e produtores de som: temos os convencionais: sinos, chocalhos, pandeiros, flautas, etc. E os não convencionais: folha de papel, estetoscópio, para ouvir o coração, balões, para serem enchidos com arroz e bolinhas. Fitas e discos: uma fita com sons eletrônicos aleatórios e equipamento de edição, LP, velho RPM de música popular, etc. Partituras; artigos, panfletos e folhetos; cartões de ideias; itens de motivação (sugerindo ligações com outras áreas).

A descoberta do som em qualquer objeto (mesa, cadeira etc.) permite à criança (de idade até 4 ou 5 anos aproximadamente) conscientizar o som no espaço físico onde vive, o que ocorre de modo imediato e natural. Com crianças maiores, é interessante que, após a etapa de exploração sonora, ela tome consciência da distinção entre tom e ruído (BRITO, 2011, p. 99).

É de suma importância apresentar todos os instrumentos possíveis para a criança, de preferência pessoalmente, isso porque, embora os movimentos no momento da música lembrem, inicialmente, aqueles provenientes da dança, do pular, das rodas de cantigas, é importante salientar que ao tocar um instrumento a criança também está em movimento, seja através dos dedos, das mãos, da cabeça, ou até dos pés, e para isso precisam de maior coordenação, mesmo que essa ação seja totalmente lúdica.

A música opera com todo e qualquer tipo de som, incluindo ruídos. O som produzido dependerá do material, da articulação, do agente musical, do lugar e das técnicas de execução. propiciando que a criança possa expandir seu autoconhecimento ao verificar suas habilidades com os instrumentos musicais.

Abordaremos a seguir a importância do uso da voz, nosso primeiro instrumento musical natural, presente desde o nascimento.

335. Voz Humana

O dito popular “Quem canta seus males espanta” é uma frase muito utilizada e defendida. Cantar é uma junção de música e poesia. A voz humana é o único instrumento

empregado cantando, recitando, apregoando, entonando, com impressões individuais.

Bréscia cita os musicólogos Welch (1994) e Menuhin e Davis (1990), segundo os quais os animais fazem ruídos para se atraírem para acasalamento, para guerrear, para liderar e para paralisarem a presa. Para os autores “a voz é uma das ferramentas básicas de auto preservação. Nem todas as criaturas produzem som fazendo passar ar através das cordas vocais (como faz o ser humano) mas desde o início, um determinado som é uma parte indelével da identidade dessa criatura” (BRÉSCIA, 2011, p. 03).

Somos criaturas que produzimos som, e ao cantar, entramos em um mundo imaginário e de fantasia. O simples ato de cantar proporciona prazer ao ser humano. A voz humana, em conexão com o ouvido, deve fornecer os referências para a discussão sobre o ambiente acústico saudável à vida. A voz humana é algo que se constrói, é transmitido de geração em geração. De acordo com o lugar em que nascemos, aprendemos o sotaque das pessoas dessa região. As nossas canções de ninar alimentam o que os bebês estão escutando e logo irão reproduzir. É importante parar e ouvir a sua própria voz.

Lembramos ao professor que sua voz é uma das ferramentas de trabalho mais importantes no ensino. Portanto é necessário que ele a conheça e cuide dela, para que possa selecionar melodias compatíveis com sua voz, evitando músicas muito agudas ou graves. Realizar um trabalho vocal em um ambiente motivador e descontraído, brincar com a criança e cantar, resultam em um vínculo afetivo e prazeroso. O adulto, como modelo, deve cantar sem gritar, de forma natural e saudável.

Os pesquisadores têm observado que há muito mais modulação colorida nas vozes dos povos primitivos do que nas nossas. Mesmo na Idade Média a voz era um instrumento vital. A leitura, nessa época, era feita em voz alta; sentia-se a forma das palavras com a língua. Na Renascença todos cantavam do mesmo modo como ainda hoje se faz em todas as culturas “menos desenvolvidas” (SCHAFER, 2011, p. 195).

É importante ter cuidado com a articulação e a dicção das palavras. A respiração é feita pelo diafragma, um músculo na região abdominal, e é uma das chaves principais para o canto, que deve ser natural, sem tensões.

As nossas cordas vocais requerem aquecimento antes de cantar ou até mesmo de falar por mais tempo, como é o caso dos professores, já que no ato de falar as pregas vocais se aproximam suavemente e realizam um movimento de vibração, no qual o ar passa e produz o som. Quando gritamos ou fazemos uso excessivo da voz, essas cordas vocais se chocam, podendo se romper ou produzir calos e nódulos, produzindo voz rouca ou com falhas e perda do volume.

É possível aquecer a voz fazendo simples brincadeiras, chamadas de vocalizes, que

são exercícios vocais e podem ser feitos de diversas maneiras, com sílabas, vogais, consoantes. Por exemplo, o som do carro “Brbrbrbrbrbr”, som de bexiga esvaziando “xiiiiii”, som de “sssssss”, mastigando a língua dentro da boca e tantos outros que vão ajudar no aquecimento vocal.

Esse processo de aquecimento vocal também envolve o alongamento e relaxamento corporal. Alguns exercícios simples podem aliviar a tensão, como girar o pescoço com movimentos circulares, girar o tronco, inclinar a cabeça, falar as vogais, entre outras tantas formas.

A fim de respeitar a tessitura vocal, que é o conjunto de notas, precisamos conhecer a classificação da voz humana, geralmente de uma oitava mais uma quinta, que o cantor pode emitir: As vozes humanas se classificam da seguinte maneira:

- a) Quanto à idade: infantis e adultas
- b) Quanto ao sexo: femininas e masculinas

As vozes das crianças não apresentam, do ponto de vista musical, uma diferença sensível no que diz respeito ao sexo. Por isso, tanto as vozes de meninas como as de meninos são agrupadas sob a denominação única de vozes infantis. É na puberdade que acontecem mudanças significativas na voz: entre meninos dos 12 aos 16 anos e entre meninas dos 11 aos 14 anos, aproximadamente. Esse fato ocorre devido ao crescimento anatômico da laringe em todas as dimensões.

Nos meninos, essa fase é caracterizada pela rouquidão: a voz desce cerca de uma oitava, adquirindo mudanças no timbre, maior sonoridade e resistência. Nas meninas, a mudança é menos brusca, sem rouquidão: a voz mantém sua altura, tornando-se aveludada, melhorando a extensão, o timbre e a intensidade.

As vozes adultas se dividem em femininas e masculinas, de acordo com certas diferenças de timbre e tessitura, que se subdividem em tipos básicos:

- a) Vozes femininas: sopranino (bem agudo); soprano (mais agudo); meio- soprano (médio); contralto (mais grave);
- b) Vozes masculinas: tenor (mais aguda); barítono (médio); baixo (grave).

Aquele que deseja ampliar sua tessitura vocal deve se aplicar ao estudo da técnica vocal. Quando se canta em grupo, dá-se o nome de Coro, que pode ser misto, contendo vários tipos de vozes. Aquele que interpreta individualmente uma música é um solista. É aconselhável iniciarmos cantando em grupo até que estejamos bem desenvolvidos, e o canto coletivo é um excelente recurso musical para trabalhar com as crianças: elas se sentem mais

seguras, aumentando a sua autoestima, e trazendo um espírito de coletividade.

A escolha do repertório deve ser ampla, feita com a contribuição das crianças, com músicas que auxiliem a integração das crianças, dentro da aula, com os colegas e com os professores; músicas que promovam movimentos corporais como, por exemplo “Caranguejo não é peixe”, “Cabeça, ombro perna e pé”, “De abóbora faz melão” etc. Ou ainda, que favoreçam um ambiente acolhedor, afetivo, desenvolvendo o respeito mútuo, abraço, cumprimento e outros tipos de afeto, como, por exemplo: “Olá Maria!”, “Aperte a mão”, “Boa tarde”, “Saí a piaba”. Temos, também, canções que reforcem a identidade da criança, através do seu nome: “Eu vi Lucinha”, “A canoa virou”, “Seu fosse um peixinho”, “Passe a bola” etc. Mediante pesquisa prévia e seleção, muitas outras canções poderão ser inseridas, acalantos, brincos e parlendas, brinquedos de roda, canções da MPB e canções inventadas.

Profissionais da área da música e da educação são unânimes em reconhecer as vantagens que a Educação Musical, e mais especificamente o canto coral, oferecem às crianças e aos adolescentes, figurando entre as suas inúmeras contribuições para a formação infanto-juvenil, a noção de trabalho em equipe e o fortalecimento cultural. Qualquer criança está apta a aprender música. O canto é uma manifestação natural do ser humano. É a expressão de seus sentimentos, suas alegrias e tristezas. O coral, além disso, encerra outra vantagem, que é a facilidade instrumental (BRÉSCIA, 2011, p. 77).

Criar espaços com as músicas cantadas, em amplo repertório, sejam em rodas, no coral, em parlendas, com movimentos corporais, voltadas à formação dos estudantes de modo aberto e criativo, além de buscar distinguir as qualidades dos sons, ritmos, sistema musical, instrumentos musicais e a voz humana, é o início de pesquisa para o educador construir caminhos possíveis com a música. Traremos algumas sugestões de como desenvolver tais práticas.

3.4. Propostas de jogos e brincadeiras musicais

No dia a dia, a linguagem musical na Educação Infantil deve contemplar os seguintes aspectos: trabalho vocal, interpretação e criação de canções, brinquedos cantados e rítmicos, jogos que reúnem som, movimento e dança, jogos de improvisação, sonorização de histórias, elaboração e execução de arranjos, invenções musicais, construção de instrumentos e objetos sonoros, registro e notação, escuta sonora e musical, reflexões sobre a produção e a escuta.

O canto presente nas cantigas de roda tem grande valor educativo, pois favorece diversos aspectos do desenvolvimento infantil, facilitando a socialização, a coordenação visomotora, a percepção auditiva, entre outros. De acordo com Jeandot (1990), a valorização das

rodas cantadas difundidas na comunidade próxima à escola favorece a proximidade da criança com seu meio. Devemos criar oportunidade para o exercício de rodas do tipo misto, que podem incluir o passo normal, o corrido e o saltitado, acompanhado de palmas, batidas de pé, danças individuais ou aos pares, mãos na cintura, e assim por diante, como, por exemplo, em “Ciranda, cirandinha”, “Seu fosse um peixinho”, “Atirei o pau no gato”, entre outras.

Podemos trabalhar com paródia musical, mediante a qual conserva-se a melodia e modifica-se a letra, adaptando a situações de aprendizagem diversas, que poderão ser utilizadas para enriquecer o conteúdo da aula. O inverso também é utilizado, ou seja, melodia diferente com mesmo poema.

Podemos partir de uma canção para problematizar questões ambientais, tais como: “O Ribeirão secou”, as crianças nos perguntam “o que é secou?” Então respondemos que “é igual a enxugou”, e podemos continuar a discussão para levá-las a uma conscientização do uso da água, lembretes sobre torneiras abertas, uso de mangueiras, e assim por diante. São diversas as músicas a serem trabalhadas na educação infantil com temas de grande relevância a serem discutidos.

Podemos encontrar sons e música em inúmeros ambientes, comunidades e culturas, das mais diversas formas. De acordo com Schafer (2011), sons naturais e urbanos que ressoam sem o nosso comando são chamados de Ambiente Sonoro.

Como é o som ao nosso redor? Isto é, de onde vem e o que o produz: é um som de carro, de buzinas, das construções, do vento batendo nas árvores, dos pássaros?

Figura 11– Paisagens Sonoras



Fonte: ABC MUSICAL [s.d.].



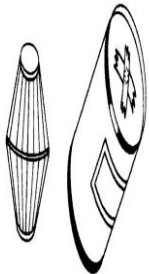
Na área da música, podemos e devemos reunir grandes variedades de fontes sonoras, podemos confeccionar objetos sonoros com as crianças e introduzir brinquedos populares. Nesse trabalho, quanto maior for a diversidade, maior serão os ganhos de experiências


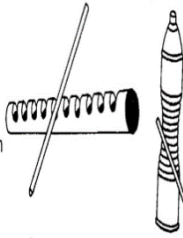


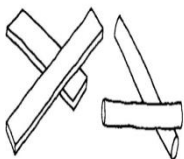
sonoras. Assim, é importante propor criações novas e realizar as trocas com frequência.

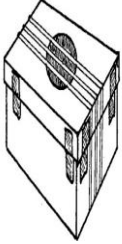
Com disposição, interesse, curiosidade e criatividade, educadores e crianças poderão montar um acervo de materiais sonoros, sempre em dinâmica transformação, que enriquecerá o trabalho, especialmente por não se limitar ao uso dos tradicionais instrumentos musicais da bandinha rítmica (BRITO, 2003, p. 66).

Apresentamos algumas maneiras de construir instrumentos com as crianças de forma simples, um a um, passo-a-passo, elementos que podem ser adicionados, utilizados com segurança e que favorecem a exploração. Advertimos que o material deve ser previamente organizado e selecionado, excluindo aqueles que possam ferir as crianças.

Quadro 2– Construção de instrumentos musicais com material de largo alcance

Instrumento musical	Materiais de largo alcance	Como fazer
<p>Paus-de-chuva</p> 	<p>Tubos de papelão compridos; pedrinhas pequenas; pregos; materiais diversos para enfeitar.</p>	<p>Insira as pedrinhas no tubo de papelão, em seguida pregue pregos em várias partes desse tubo, tampe os orifícios com durex grosso ou outros materiais, balance de um lado ao outro para que devagar as pedrinhas corram e soem de forma agradável.</p>
 <p>Cocos</p> <p>COCOS: Cocos cortados, lixados e pintados a gosto.</p>	<p>Cascas de coco seco, cortados ao meio, polida com lixa, pintado com tintas ou verniz.</p>	<p>As cascas de coco devem estar limpas, polidas com lixa e por fim pintadas com tintas, guache ou verniz.</p>
<p>Chocalhos</p>  <p>CHOCALHOS: Usar latinhas de cerveja ou potes plásticos, colocando no interior pedrinhas ou sementes.</p>	<p>Latinhas de alumínio, caixinhas de fósforo, potinhos de iogurte ou outros recipientes; sementes de todos os tipos ou pedrinhas; papéis coloridos, durex e tintas para decorar.</p>	<p>Insira diferentes tipos de sementes em diversos recipientes, você vai observar que de cada um você obterá um som distinto. Você pode decorar de diversas formas: durex colorido, tintas, papéis picados, entre outros.</p>

<p>Tambor</p>  <p>Tambor: utilizar uma lata que tenha uma tampa de plástico. Enfiletar a lata e fazer dois furos para passar um barbante. Pendurar no pescoço e usar um bastão ou colher para tocar.</p>	<p>Latas de alumínio, médias ou grandes, couro fino, tecidos ou EVAs para a parte superior; fita crepe; palitos de churrasco ou duas madeiras roliças para a baqueta.</p>	<p>Separe latas grandes ou médias para fazer seu tambor, na parte superior feche a lata com um dos materiais sugeridos: couro, EVAs, bexigas. Decore da forma que desejar, faça também as baquetas, se for com palitos de churrasco, coloque tecido ou feltro nas pontas.</p>
<p>Reco-reco</p>  <p>RECO-RECO: Garrafas de plásticos estregadas com uma vareta ou com um pedaço de 30 cm de tubo de PVC, fazer uns talhos com pequena distância um do outro e esfregar com uma vareta.</p>	<p>Potes de Toddy vazios, garrafas plásticas com ondulações ou um pedaço de tubo de PVC com talhos numa pequena distância; vareta.</p>	<p>Um pote que tiver ondulações servirá para provocar os sons que desejamos, esfregando a vareta nessas ondulações você terá seu chocalho.</p>
<p>Flauta</p>  <p>Flauta: esta flauta é feita de um tubo de papelão. Fazer os furos com lápis. Prender papel vegetal em uma extremidade com elástico ou fita adesiva. Soprar, tapando e destapando os furos com os dedos.</p>	<p>Tubo pequeno de papelão ou PVC, fita adesiva.</p>	<p>Faça 7 pequenos furos com lápis no seu tubo, mais ou menos na medida dos dedos, tampe o fundo com bexiga e fitas adesivas, na outra extremidade você deverá soprar, colocando os dedos tapando e destapando os furos.</p>
<p>Guizo</p>  <p>GUIZOS: Furar as tampinhas e introduzi-las num arame. Unir as pontas do arame e prendê-las com um feltro ou uma haste de madeira.</p>	<p>Tampinhas de garrafa de metal, prego e martelo, arame e um pedaço pequeno de madeira.</p>	<p>Faça furos nas tampinhas de metal com o prego e martelo, depois coloque as tampinhas furadas no arame, prenda esse arame ao um pequeno pedaço de madeira e estará pronto seu guizo.</p>
<p>Paus de arruma, clavas ou pauzinhos</p>  <p>PAUS DE RUMBA: Podem ser feitos com pedaços de madeira, cabos de vassoura etc.</p>	<p>Cabos de vassoura de 20 cm ou pedaços de madeira. Tintas diversas para decorar.</p>	<p>Serre dois pedaços do cabo de vassoura em 20 cm mais ou menos, em seguida lixe e pinte.</p>

<p>Violão</p>  <p>Violão: recortar uma abertura na tampa de uma caixa de sapatos. Prender a tampa com fita adesiva. Usar elásticos de várias espessuras, esticados sobre a abertura.</p>	<p>Caixa de sapato, elásticos, tesoura, materiais para decorar.</p>	<p>Pegue uma caixa de sapato, faça uma abertura circular na tampa. Use elásticos esticados de um lado ao outro, friccione os elásticos e obterá seu violão.</p>
--	---	---

Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 1 – Pintura dos paus de arrumba feito pelas crianças



Fonte: RIBEIRO (2020)

Schafer sugere kits educacionais, na tentativa de flexibilizar o currículo, de acordo com as necessidades individuais. As transformações nos aspectos básicos da educação e do meio ambiente trazem a necessidade de reinventar e modernizar as aulas. A primeira coisa a se pensar é numa desordem engenhosamente construída. Se desejarmos que uma ideia de ordem ocorra à criança, devemos começar com um pequeno caos.

Mas a impressão de desorganização do kit multimeios deve ser uma ilusão, pois, na realidade, por ser incompleto, ele revela sua utilidade nos incentivos que seu conteúdo sugere. Nesse sentido, podemos falar de possibilidades que estão além do próprio material, esperando para serem descobertas. A medida de um bom kit está na distância que separa o seu conteúdo original, que pode ser modesto, do uso imaginativo que sugere a seu usuário (SCHAFFER, 2011, p. 302).

Todos os itens da caixa são destruídos e perdidos naturalmente, sendo importante um processo ininterrupto, acrescentando continuamente ideias e materiais próprios, do qual todos fazem parte.

Primeiro a “caixa de música” de multimeios está realmente me ajudando a formular ideias e propostas para a Educação Musical. Literalmente, há muito mais para descobrir na música do que apenas aprender a cantar ou tocar um instrumento [...] (SCHAFFER, 2011, p. 308).

Dentro dessa caixa sonora, é importante que haja contribuições de todos: crianças,

famílias, funcionários e professores, para que eles se identifiquem e se percebam parte dessa construção. Sugerimos a realização de vivências, de como trabalhar com as crianças com os elementos do som:

a) som e o silêncio:

Um meio para se trabalhar com o som é entendendo o silêncio. Assim, propomos ouvir uma música agitada e dançante para que todos brinquem e façam barulho, e em seguida, interrompe-se o som, e mediante ao silêncio, as crianças ficam na posição de estátua e só voltam a se mexer quando há som novamente. Também podemos utilizar os instrumentos musicais nesse momento, chamando um a um para que escolha seu instrumento e toque um pouco para toda a turma ouvir e dançar, e quando fizer silêncio, todos fiquem em estátua. Durante essa brincadeira, as crianças trabalham o desenvolvimento motor, a percepção auditiva e rítmica, além de exercitarem a capacidade de escuta e respeitarem a vez de cada um.

Disponibilize aos alunos os instrumentos de percussão e peça para que eles os explorem através dos 5 sentidos:

- Tato: se é macio, áspero, frio, quentinho, pesado, leve;
- Olfato: se tem cheiro;
- Visão: sua forma, seu colorido, se é feio, bonito etc.;
- Audição: seu som é grave, agudo, forte, fraco, agradável, desagradável.

Combine que você será o maestro. Com as mãos, faça sinal para parar e para continuar a tocar. Solicite que estimulem os instrumentos, primeiro fazendo muito barulho, e depois, bem baixinho. Proponha que ouçam os sons externos, podendo até fechar os olhos, deixando apenas o ouvido funcionando. Em seguida, poderão falar aquilo que ouviram e o que lhes chamou mais atenção.

b) timbre:

Podemos trabalhar o timbre através dos sons da bandinha ao tocar cada instrumento, enquanto as crianças ouvem de olhos fechados e, em seguida dizem qual o nome do instrumento tocado. Outra maneira é entender que cada pessoa tem um timbre natural, que é a sua voz, cada animal tem seu som, cada objeto, como os de madeira, de plástico etc., também têm seu som. Podemos realizar uma atividade em roda com os participantes de olhos fechados, e pedir para que uma das crianças falem algo, enquanto as outras deverão adivinhar quem está falando (conhecido como “gato mia”). Também podemos reconhecer os sons dos animais e identificá-los, e dentro desta proposta podemos criar um bingo sonoro.

O jogo das cartelas de bingo sonoro faz parte dos livros “Jogando com os sons e

brincando com a música”, de Vania Ranucci Annunziato (2002, 2003), que acompanham CD de sons, além de canções que podem ser trabalhadas em sala de aula. O professor distribui as cartelas e também grãos de feijão para marcação. As crianças devem identificar quais são os sons gravados para marcar na figura correspondente: são sons de descarga, de animais, objetos do dia a dia (como relógio e chuveiro), da natureza (como trovões, chuva, mar) e de instrumentos musicais (flauta, piano e guitarra). Em um amplo universo sonoro, quem conseguir primeiro preencher a cartela com os sons transmitidos fala “Bingo!”

Outra sugestão de atividade é que, com olhos vendados a criança caminhe em direção ao instrumento que a professora disser, porém 4 crianças estarão tocando ao mesmo tempo, em diferentes pontos da sala, e ela deve ir em direção ao som do instrumento correto.

c) duração:

O professor solicita aos alunos para juntarem as mãos, na posição de oração e fecharem os olhos. Em seguida, utiliza algum instrumento musical de sua escolha para tocar um som longo. De acordo com o som que é liberado pelo instrumento musical, a criança vai abrindo a mão, como se estivesse “medindo” o som. Ao terminar de tocar, a criança para de abrir a mão e o professor pergunta se o som é longo ou curto. O professor deve alternar sons longos e curtos.

Outra proposta é que o professor peça para as crianças realizarem com apitos um som longo e dois sons curtos; dois sons longos e um curto, e assim por diante. Em seguida, o professor desenha na lousa traços curtos e longos, gráficos de duração, e os alunos leem e reproduzem com o apito, com a voz, batendo palmas, com instrumentos percussivos ou com um pedaço de barbante.

d) intensidade:

A brincadeira do quente-frio para se achar um objeto escondido pode ser trabalhada da seguinte maneira: à medida que o aluno se aproxima do objeto, os sons se tornam fortes, e quando se afasta, se tornam fracos. Em histórias sonorizadas, podemos criar a ideia sonora com elementos da paisagem: pássaros, cachoeira, animais etc. O som começa fraco, e à medida que se aproxima, torna-se cada vez mais forte.

Podemos trabalhar, também, dando as coordenadas com gestos de forte nas mãos, e diminuindo aos poucos, para que toquem os instrumentos percussivos livremente ou, numa canção, alternando entre cantar forte e fraco. O professor pode selecionar uma obra instrumental com nuances de intensidade e colocar para os alunos ouvirem e se expressarem, corporalmente, através das partes fortes e fracas. Sugestão: “O Bolero de Ravel”.

e) altura:

Trabalhar os níveis para cima (agudo) e para baixo (grave):

O professor pode brincar de vivo-morto com o som agudo e grave. Ao tocar um instrumento de som grave (por exemplo, o tambor), as crianças devem se abaixar; ao tocar um instrumento de som agudo (por exemplo, o chocalho), elas devem se levantar. Quem errar vai saindo da brincadeira e o último a permanecer será o vencedor.

Pode também, cantar a canção da “Dona Aranha”, imitando a voz do Papai Aranha (Grave), da Mamãe Aranha (normal) e do Filhinho Aranha (Agudo). Ou conversar com eles sobre as diferentes alturas sonoras presentes nas vozes. Ou, então, identificar animais que produzem sons graves e animais que produzem sons agudos.

f) pulso:

São exemplos de propostas para o trabalho com pulso: pedir que as crianças sintam as batidas de seus corações e as suas pulsações, e depois as comparem com uma música que também tenha um “coração”, uma pulsação; cantar e bater palmas na pulsação da música, e em seguida bater pés; fazer um levantamento das parlendas de livre escolha e aproveitá-las para introduzir as pulsações com as batidas das mãos e pés. Sugestões: “1,2 feijão com arroz”, “Rei capitão”, entre outras.

Apresentaremos outras propostas de práticas musicais. Ressaltamos que são apenas pontos de partida que os educadores poderão modificar, ampliar e transformar segundo seus objetivos. Falaremos a seguir sobre as histórias na educação infantil e como elas podem se relacionar com a música.

g) sonorização de histórias:

O espaço das histórias no dia a dia das crianças é inquestionável. O faz-de-conta é um recurso que deve ser sempre utilizado, seja sonorizando histórias ou como efeitos especiais. As crianças têm grande atenção ao som quando este tem relação direta com algo.

A importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala (BRITO, 2003, p. 161).

A prática da leitura, muito presente na Educação Infantil, poderá ganhar novos elementos partindo do princípio da criação, da incorporação de novos personagens, da sonorização dessas histórias e da articulação com outras linguagens. O educador precisa estar atento às sugestões das crianças quanto ao seu poder imaginativo. É importante que a voz do leitor seja muito expressiva e clara. Podemos e devemos utilizar o corpo, objetos e instrumentos musicais de forma criativa, envolvendo e favorecendo a participação da criança

na história.

A história pode ser expressa com ou sem narração. Durante a narração, as crianças atuam como sonoplastas, interferindo com o material sonoro conveniente para ilustrar o desenrolar das situações. A propósito, quando as crianças de cinco anos, em um jogo dramático, realizam a música do mar calmo ou da tempestade, elas fazem a mímica corporal do estado do mar ao mesmo tempo em que o representam pelo som. A música dobra a expressão gestual. O mar calmo é feito por pequenos movimentos de mãos acompanhando sons breves, leves, mas a tempestade é representada por movimentos amplos do corpo inteiro e de grandes perfis sonoros.

Um arranjo é parte de uma obra musical, implica na organização da execução de um trecho da música como uma atividade criativa, que pode estar inserida tanto em uma composição existente como em uma composição própria.

Antes de tudo, é importante que os educadores e educadoras se sintam capazes de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical das crianças, pois só assim poderão inserir seus alunos nesse importante e gostoso processo de criação (BRITO, 2003, p.173).

Estar disposto a trabalhar com o processo de criação requer o abandono do “certo ou errado”. Também necessita de planejamento, de organização e de trabalho de pesquisa, pois ninguém cria algo do nada. O educador terá que se lançar nesse improviso com as crianças, sem medo e pré-julgamento, se desvinculando de concepções pré-determinadas.

Improvisar é um dos modos de realização musical, ao lado da interpretação e da composição. Presente em todas as culturas musicais, a improvisação está intimamente ligada à tradição musical oral, que independe da notação e não tem como meta a perpetuação, mas sim a comunicação imediata. A música classificada como erudita produzida no mundo ocidental a partir do século XVII passou a privilegiar a composição escrita, valorizando sobremaneira o compositor e o intérprete e deixando, assim, a improvisação para o domínio da música popular (BRITO, 2003, p. 151).

A improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo, em sons, seus gestos, sentidos, sonorizando, fazendo música. Reafirmamos a necessidade da criação e improvisação como ferramenta fundamental, e que para tanto necessita de preparo, é uma atividade “séria”.

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. o resto é vale-tudismo! (BRITO, 2011, p.47-48).

Um relato de Brito (2011) parte central do trabalho no percurso de criação é a

realização de um projeto desenvolvido pela autora junto com Koellreutter do arte-jogo “Fim de feira”, projeto esse que se converteu em um processo de trabalho mais amplo dando a possibilidade de se conhecerem e conviverem.

Partir da paisagem sonora da feira para desenvolver um trabalho cênico-musical aproximou-nos também das propostas de Murray Schafer e John Cage, no sentido da compreensão de paisagens sonoras como desafios composicionais que se realizam pela interface da escuta. John Cage propunha uma escuta que torna música aquilo que, por princípio, não é música: os sons do ambiente (BRITO, 2011, p. 62).

“Fim de feira” propôs situações de pesquisa sobre os sons, interpretações e descobertas. Vários personagens são criados: vendedores de fruta, amendoim, legumes, polícia, políticos A e B, e aqueles que estavam de acordo com o político A e B. Houve a integração de diferentes linguagens, como gestos, sons, movimentos, falas, cores etc.

Foram escolhidos os seguintes pregões: Laranja Seleta, Pastéis, pescada, fita, renda, botão, sorvete de coco, entre outros. Buscou-se equilíbrio sonoro; os participantes fizeram a observação e a escuta da feira para trazerem suas percepções à tona. Um foco de interesse transforma a consciência em relação ao fenômeno observado.

Aprender a escutar, a dialogar, a controlar a ansiedade e esperar o momento certo para colocar uma ideia nova, assim reconhecer que é possível melhorar a atuação sempre, em todos os níveis, demanda esforço e dedicação. Nesse aspecto, a vivência do trabalho em grupo tornou-se, sem dúvida, experiência significativa e fundamental (BRITO, 2011, p. 75).

A cada etapa a autora narra os processos de criação e improvisação que foram se constituindo: a alvorada e o início da feira; o discurso político e a chegada da polícia. A apresentação deste trabalho no Museu da Imagem e do Som (MIS) foi um momento muito significativo para todos, um tempo de grande importância para cada participante e fundamental no processo de percepção, reflexão e consciência da experiência vivida.

Ocorre, ainda, a descrição de algumas formas de improvisação desenvolvidas nos cursos para a formação de educadores, ministrados pelo professor, visando ampliar e enriquecer a formação musical, cultural e humanista de nossa gente com aplicações nos vários níveis da Educação Musical, um fazer musical ativo e reflexivo.

A prática da improvisação permite perceber, refletir e conscientizar ideias de música, ampliando sua dimensão. Aliás, para Koellreutter, um dos pontos principais consiste em estimular o grupo a discutir o que é música. Para ele, música é arte que serve de um sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem como meio de expressão (BRITO, 2011, p. 94).

O trabalho com jogos não deve ser entendido como fórmulas fechadas, mas como ponto de partida para o desenrolar de um fazer musical consciente, crítico, analítico e criativo.

Para o planejamento e a organização de modelos de improvisação, propomos a observação dos seguintes pontos: faixa etária; objetivos principais, qualidades humanas e qualidades musicais; materiais e agentes; disposição do grupo no espaço; exercícios preliminares; sinais convencionados e procedimentos da improvisação; ampliação e critérios para crítica e avaliação.

É importante revezar, nas primeiras aulas, as seguintes atividades para a criança: improvisação; notação; audição e movimento corporal. O professor deve introduzir a ideia de diálogo desde as primeiras aulas. Deve provocar os alunos a observar suas reações, estimulando manifestações vocais, corporais e instrumentais. As crianças e o professor podem inventar livremente sons ou palavras com expressões variadas.

Brito considera que a notação musical a partir dos três anos de idade pode ser feita por meio dos desenhos do som, expressando o que “deu vontade”, registrando intuitiva e espontaneamente os sons percebidos.

Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro (BRITO, 2003, p. 187).

Dessa forma, a escuta, a percepção e o sentido dos sons estão diretamente ligados à consciência que o indivíduo tem sobre o fato sonoro.

De acordo com a legislação sobre o processo de observação, registro e avaliação, o importante nessa fase é perceber a evolução do aluno em relação a ele mesmo, registrar todo o percurso e estar atento aos sinais que a criança demonstra.

Esse trabalho impacta positivamente na Educação Infantil em todos os seus principais aspectos, já que favorece boas práticas para que o educador, mesmo não sendo músico, realize um percurso de ricas experiências e descobertas sonoras. Nesse processo de formação musical, a base está no fazer e na análise crítica, cuidando para respeitar o nível de percepção e consciência de cada aluno

3.5. Currículo e formação humana

A educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Segundo Charlot (2000, p. 52) “o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado”. Pensando no homem como um animal, o que nos diferencia da animalidade, ou seja, do que é comum com os animais é exatamente a racionalidade. Só o homem comunica a

respeito do passado, do possível, do futuro. Ele produz consequências biológicas, genéticas e culturais.

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integralmente, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral, que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta; pessoas criativas e críticas são um ideal a ser perseguido, especialmente na escola.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para viver em sociedade é necessário aprender, partilhar do mundo que nos cerca, dentro de um sistema chamado Educação, através do qual o eu é construído e se constrói pelos outros, em um aprendizado longo e processual.

A criança se espelha nos demais para se construir humano. Dessa relação nasce o desejo, que é a força de atração, pois ninguém pode educar-se se não consentir. Charlot chama esse desejo de “mobilização”, que é pôr-se em movimento, vem de dentro, é interesse: “O próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade: atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam uma meta” (CHARLOT, 2000, p. 55). O autor conclui que “ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Desta forma a criança mobiliza-se, em uma atividade, na qual há desejo, um sentido. A atividade a leva para uma dinâmica interna, de troca com o mundo, na qual encontra metas e outros recursos que não ela mesma. O sentido é o significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Assim, algo pode adquirir ou perder sentido, de acordo com a relação do sujeito com o mundo.

A educação, portanto, cumpre uma função social, ao se transformar em um fator decisivo da humanização do homem. E de que forma acontece?

A educação para ser compreendida exige ser entendida: a) Como uma atividade que se expressa de formas distintas, que dispensa processos que têm certas consequências nos alunos/as, e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la; b) Como o conteúdo de um projeto de socialização e de formação: o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtêm; c) Como os agentes e os elementos que determinam a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição

escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/as, materiais, entre outros (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 120).

Neste momento, descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe a ela a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano.

Sabemos que a entrada na sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade: possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas, mas ao mesmo tempo, excluiu a maioria da população. Na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza, mas o que ocorre é a maioria excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação, que é definida por meio dos aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural e intelectual. Na sociedade de classes, a educação é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. O discurso da formação integral acobertado por uma desigualdade social, baseado na lógica do capital, perpetua as classes dominantes. Nas sociedades capitalistas isso prevalece: as aparências apontam uma formação de boa qualidade e acessível a todos, porém, as evidências revelam os fatos (TONET, 2006, p. 12-17).

Hoje nos encontramos em uma crise que abrange os diversos aspectos da humanidade. Entendemos que há uma relação entre a formação humana e a preocupação pedagógica no espaço escolar. A educação, portanto, é uma arma poderosa para a formação do indivíduo.

Vivemos numa lógica da competição, na qual o papel central da escola, a educação, é deixado de lado. O que vemos é uma sociedade preocupada em ganhar, ser o primeiro, ter sempre mais, e isso também se reflete na escola. Não podemos perder nossa humanidade dentro da lógica do capitalismo, precisamos lutar para termos uma educação solidária. Qual mundo estamos construindo?

Neste sentido a socialização, a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 16).

Quando falamos na formação humana integral, precisamos ter em mente que o ser humano na sua totalidade abrange muito mais que somente conhecimentos científicos, fazem parte, também, a sua apropriação aos bens materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, implicando na sua total emancipação (TONET, 2006, p. 14-15).

De acordo com Hannoun (1998, p. 29), [...] o critério de seleção dos conteúdos não é

apenas o da perenidade filha da cientificidade; é também de ordem sociopolítica. O autor se vale das teorias de Basil Bernstein (1975, p.263-300 *apud* HANNOUN, 1998, p. 29), ao demonstrar que “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino [...] reflete a distribuição do poder em seu seio e a maneira como nela se dá o controle social dos comportamentos individuais”.

Precisamos nos perguntar: O que estamos formando? Que tipo de ser humano queremos? Segundo Sacristán e Gomez (1998, p. 125), “A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. Precisamos falar às crianças e jovens através das diversas disciplinas, de um currículo amplo, não somente Português e Matemática. Na formação humana não há um único ideal de homem; cada um é ser único, com diferentes desejos e necessidades.

Não se entenderia a concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora. As diferentes concepções e perspectivas são fruto das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito; por isso, não existe uma única concepção. Contreras (1990, p.176) considera que é preciso examinar quatro grupos de interrogações para atestar seu significado: a) se atendemos ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender, b) se pensamos no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite e se assimila, c) se nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos também as estratégias, os métodos e os processos de ensino, d) se objetivamos o currículo como uma realidade estanque ou como algo que se delimita no processo de seu desenvolvimento (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.126).

Cada escolha curricular está inserida em um contexto, uma cultura, partindo de ideais políticos, sociológicos e econômicos. É a partir das diferentes concepções e perspectivas que este currículo será elaborado. Consideramos interrogar: Estamos concordando com essas concepções ou não, mediante aos posicionamentos que tomamos? Atendemos ao que os estudantes querem aprender, ou apenas ao que se deve ensinar? Refletimos sobre o que deveríamos ensinar e aprender, ou somente no que se transmite e se assimila? Nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos estratégias, métodos e processos de ensino? Por fim, pensamos em um currículo fechado, imutável ou um currículo aberto e flexível? Nossos posicionamentos frente ao que acreditamos ser o melhor currículo validará as nossas reais concepções e perspectivas da educação.

Sabemos que nos constituímos daquilo que lemos, ouvimos, vemos, experiências diversas que nos levam a perceber que a educação perpassa a formação profissional do sujeito, principalmente do professor.

O professor é um agente social, mas também um agente cultural. É através de sua função cultural que ele exerce sua função social, explica Bourdieu; é ensinando que contribui para a reprodução social. É verdade, mas esse enunciado pode ser

invertido: o professor, ao mesmo tempo que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma. Não se pode socializar sem que disso, ao mesmo tempo, resulte uma certa forma do humano e do sujeito. O movimento de abertura da escola apresenta, pois, simultaneamente, efeitos sociais, culturais e pedagógicos (CHARLOT, 2005, p. 82).

O professor não produz o saber no aluno, ele promove o impulso para que se produza nele o desejo, ou seja, a mobilização, e esse se movimenta em relação ao conhecimento.

Também consideramos que o espaço escolar é um espaço pedagógico, no qual ocorrem relacionamentos, vivências e encantamentos. Desde os tempos primórdios, as artes (música, teatro, pinturas, esculturas e a literatura) faziam parte do processo de humanização do homem. No entanto, com o passar do tempo percebemos que essa formação foi apartada da maioria da população, se tornando privilégio de poucos.

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 21-22).

O conhecimento é sem dúvida, uma poderosa arma para analisar e compreender o complexo processo da socialização reprodutora. Tanto a escola, como os que nela trabalham podem identificar e desmascarar o caráter reprodutor das classes, mediante aos conteúdos que transmitem, as experiências e relações que organiza. Acreditamos que o desafio da escola seja atenuar os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo nas melhores condições possíveis (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 21-24). Dentro dessa perspectiva entendemos que a arte, dentro de suas diversas linguagens, precisa fazer parte da formação humana, provocando um pensamento crítico e criativo, que é a função educativa da escola.

Por muito tempo acreditou-se na arte apenas como elemento de diversão. No entanto, defendemos a arte como manifestação do sujeito na relação com o contexto em que vive, com os outros seres humanos e consigo mesmo. A arte tem função básica na formação do homem, pois não é apenas por meio de atividades de natureza lógica e objetiva que o homem desenvolve as competências necessárias para atuar no meio profissional. A arte é fonte de humanização para o ser humano.

Julgamos ser importante que a arte esteja presente na formação do professor, pois parte do contato como fruidor e também criador, para que este possa se constituir um profissional, cuja educação estética o permitirá perceber o seu entorno de outro modo. A estética apresenta um novo ideal educativo, que tem por base a própria arte enquanto

atividade livre e criadora. O professor, como sujeito da cultura, precisa apropriar-se de uma sensibilidade estética. A arte é parte do humano, desenvolvida nas relações com os objetos culturais e artísticos. Entendemos que o professor partilha não apenas do conhecimento implícito, mas também de um currículo oculto. Nesse processo de formação do professor, ele se constituirá sujeito sensível e capaz de desenvolver a autoeducação estética (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 105).

Precisamos considerar a formação cultural do professor e possibilitar a ampliação da cultura pedagógica, levando em conta aspectos culturais que auxiliem a percepção do professor acerca dos envolvidos no processo ensino aprendizagem, repensando os valores que o cercam, pois o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 107-108).

Como o professor poderia introduzir a arte na escola se não somos consumidores de arte? É preciso envolver-se com todas as esferas artísticas: música, pintura, teatro, para que se proponha um movimento de devolução às crianças. Sabemos que a formação inicial do professor não contempla uma formação cultural, dificultando seu entendimento acerca dos benefícios que a arte pode trazer ao sujeito. Por isso, destacamos a importância de políticas institucionais que garantam o desenvolvimento de projetos dessa natureza (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 110-111).

Ao propormos uma iniciação à formação musical do professor, temos como pressuposto, que a educação poderá ter mudanças qualitativas quando o docente tiver um olhar mais sensível para com o aluno. Para o professor que não teve acesso a essa arte em meio a sua família, é necessário um trabalho intenso de fruição e reflexão acerca de sua importância. Essa formação depende de políticas institucionais e das relações desses profissionais nos contextos em que vivem, além de iniciativas e interesses (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 113, 118). Novamente falamos aqui da iniciativa pessoal, desejo, móbil, que é um aspecto extremamente importante para a formação do professor, sem o qual, nada é possível fazer.

35.1. Música e a Indústria Cultural

É essencial entendermos o papel ideológico dos meios de comunicação, De acordo com Silva (2005, p. 17), a ação pedagógica radiofônica foi uma estratégia utilizada por Walter Benjamin para ampliação do repertório cultural, buscando uma formação crítica das crianças.

O rádio é uma invenção do final do século XIX, e a popularização das emissoras de

rádio na Europa ocorreram a partir de 1920, com o monopólio do Estado (França e Itália). No começo esse era um recurso de comunicação muito utilizado para informar notícias, principalmente militares, políticas e econômicas. Na Alemanha, Áustria e Polônia existem registros do uso para a transmissão de concertos (SILVA, 2005, p. 17).

Posteriormente, os alemães passaram a utilizar o rádio para fins ideológicos. Segundo Benjamin (*apud* SILVA, 2005, p. 01-02), as histórias e as culturas dos sujeitos tratados como marginais na sociedade europeia, foram habitualmente apresentadas às crianças de forma mistificada, nas narrações dos adultos e nos contos infantis. Em 13 de março de 1933, Adolf Hitler estabeleceu um controle autoritário dos principais meios de comunicação e de informação, visando à propagação nazista. O ideário de Hitler foi possível porque a transmissão radiofônica tinha a capacidade de ultrapassar as fronteiras físicas, um poderoso instrumento de ação política (SILVA, 2005, p. 04).

Benjamin confronta os discursos da Alemanha por meio de suas leituras contextuais, expondo trajetórias históricas e culturais dos sujeitos marginalizados. A formação cultural e política das crianças também era o objetivo das narrativas radiofônicas do autor:

[...] logo é possível pensar que Benjamin, nos anos finais da década de 1920 e início da década de 1930, estava efetivamente confrontando os fundamentos do totalitarismo, quando utilizou o rádio, enquanto recurso de comunicação de larga escala, para transmissão de conteúdos históricos e culturais não doutrinários para as crianças. O trabalho pedagógico pode ser observado como inovador e contra conservador, isso porque o autor provocava as crianças a observarem a realidade com um olhar investigativo e como um recurso para a aprendizagem e a ampliação da própria formação cultural [...] (SILVA, 2017, p. 05).

O sociólogo realiza, ainda, um trabalho pedagógico, quando se utiliza da rádio, para realizar a transmissão de conteúdos históricos e culturais, indo contra o controle autoritário da época, pois ao fazê-lo, instigava as crianças a serem protagonistas da sua história, levando-as a refletirem sobre a realidade de forma crítica.

Assim, vemos como Benjamin se apropriou da técnica do rádio para um fim educativo, a fim de elucidar o público jovem em relação a algumas questões que julgava relevantes. Em alguns desses escritos, Benjamin criou contos que deveriam ser transmitidos pelo rádio de forma dramatizada pelo locutor, a fim de fornecer um ‘suporte de imagens visuais’ (ESTEVEZ, 2020, p.339).

Nesse caso, Benjamin utiliza seu potencial de divulgação para servir ao esclarecimento das massas e não as subjugar ao mercado capitalista, ele reconhecia o caráter mercadológico dos bens culturais e não se conformava diante dos fatos, mas possibilitava o esclarecimento e o pensamento crítico.

Para Carone (2003), outro autor que traz essa crítica em seu trabalho é Adorno,

quando aborda a questão do programa de rádio da NBC, que servia como complemento às aulas de Música, mas que na verdade servia a indústria Cultural da Música. Ele apresenta uma crítica a esse sistema que monopoliza o ouvinte.

O objetivo de Adorno, segundo as suas próprias palavras, era o de mostrar que a radiodifusão, mesmo quando se propõe a colocar no ar programas musicais de caráter puramente educacional, falhava em levar os ouvintes-destinatários a uma relação viva e real com a música, ou seja, a ter verdadeira “experiência musical” (CARONE, 2003, p.479).

A crítica de Adorno consistia no monopólio comercial da música, com a finalidade de democratizar a Música Clássica e promover uma aparente “elevação cultural”. “Ele aponta como falhas da pedagogia musical: o rádio, como uma empresa dentro de uma cultura comercial, em que o ouvinte fica à mercê daquilo que lhe é ofertado; o exagero na importância do lado descritivo e físico da música, aspectos técnicos; com relação aos aspectos imaginativos, disse que raramente aparecem; a parte conceptual dos manuais que comprometia negativamente o objetivo educacional do programa da NBC” (CARONE, 2003, p.480).

Adorno sugeriu uma sequência diferente e inversa ao proposto, começando com a apresentação e discussão de peças sinfônicas de Schubert (CARONE, 2003, p.484). Ele diz que ocorreu uma distorção histórica da realidade, em prol da ideologia da cultura que entroniza os bens materiais e o sucesso nas finanças. Concluindo que os jovens que receberam essa Educação Musical, não-consciente, não avançam além dos seus educadores. “O ouvinte de rádio não consegue perceber a estrutura sinfônica ou sua totalidade orgânica” (CARONE, 2019, p. 125).

ele está diante de aparelhos que extraem da música o “charme, riqueza e colorido de cada som”, o que obriga a voltar sua atenção aos detalhes isolados. Tudo converge a uma apreciação musical que se concentra nas “qualidades culinárias” da música. Ou seja, em tudo que dá prazer sensual instantâneo e transitório aos ouvintes (ESTEVEZ, 2020, p. 337).

O ouvinte recebe passivamente a música, o que Adorno chamou de “apercepção estrutural” da música no rádio, impedindo que o ouvinte tenha uma recepção verdadeira da obra, afirmando que a escuta da rádio é regressiva, não exercendo nenhum esforço de seus ouvintes, infantilizando-os. Enfatiza o fetichismo na música e a regressão da audição, no seu artigo “O fetichismo na música e a regressão da audição” (1938 *apud* ESTEVEZ, 2020, p.337), em que a escuta passiva da rádio torna o ouvinte incapaz de perceber estruturas melódicas mais complexas.

Nos dias atuais também somos expostos ao monopólio da indústria cultural, que

privilegia certos tipos de música, cria ídolos e apresenta apenas um único padrão a se espelhar, figuras que fazem com que as crianças e jovens de hoje tenham apenas essa imagem do ideal, deixando de fora outros estilos e gêneros musicais, outros instrumentos musicais nunca ouvidos por eles, ignorando outras profissões relevantes, mas que não estão na mídia: professores, pesquisadores, cientistas etc. A mídia forja uma realidade social e não há uma oposição capaz de romper sua hegemonia.

Vivemos num mundo marcado pela sua cultura plural. Ainda assim, não é necessário sairmos do âmbito do nosso país para observarmos inúmeros contextos e experiências culturais e étnicas distintas. A democratização do ensino e a abertura da escola a toda a população foi um passo dado no sentido do fim da segregação e exclusão de crianças e jovens, reconhecendo, assim, o seu direito à educação (Stoer, 2001¹⁴). No entanto, este processo enfrenta diferentes desafios, nomeadamente a difícil adaptação de muitos alunos à cultura escolar, que até então lhes era desconhecida e que não considera a sua herança cultural ou as vivências individuais como conhecimento válido. Tal como é alertado por Silva (2010¹⁵), os contextos sociais, entre eles o contexto escolar, convivem, paradoxalmente, com a diversidade e com a homogeneização cultural (REIS; DUARTE, 2018, p. 06).

Tal como Adorno apresentava o monopólio comercial da música, nos dias de hoje, para além da música, o que vemos em nossas escolas seria o monopólio cultural. Enfrentamos a segregação de saberes, o preconceito com o multiculturalismo em um país que comporta múltiplas etnias; ainda não é considerada a cultura individual do sujeito, pois o que vemos é a homogeneização cultural nas nossas escolas.

Ao pensarmos no ensino da música formal, temos como exemplo países totalmente influenciados pela tradição musical da Europa Ocidental, que recusam incluir qualquer outro tipo de repertório. O mesmo ocorre com os estudantes de brasileiros, muitos têm dificuldade em se identificar com essa cultura musical.

Precisamos, neste tempo, pensar na diversidade cultural que perpassa a escola, o ensino e o currículo, partindo das culturas e vivências dos nossos alunos, das suas famílias e comunidade, criando condições de diálogos entre eles.

Na perspectiva de Apple e Aasen (2003¹⁶ apud REIS; DUARTE, 2018, p. 08), a escola sofre influência das diferentes pressões políticas e sociais, elitizando algumas culturas e menosprezando outras. Enfatizamos a necessidade de a escola possibilitar experiências livres de pré-julgamentos e promover construções a partir dos conhecimentos apresentados, incentivando os alunos a participarem da construção e ampliação de sua cultura.

¹⁴ STOER, S. Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. **Educação, Sociedade e Culturas**, p. 185-211, 2001.

¹⁵ SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

¹⁶ APPLE, M.; AASEN, P. **The state and the politics of knowledge**. New York: Routledge, 2003.

Butler; Lind e Mckoy (2007¹⁷ apud REIS; DUARTE, 2018, p. 10) afirmam que “a música tem significados construídos socialmente e que reside, também nela, a origem da identidade cultural de vários grupos”, e que “o desenvolvimento da identidade é um aspecto importante na educação”. A música é uma forma de expressão, e como tal, representa valores e atitudes dos indivíduos.

Um dos objetivos primordiais da Educação Musical é o desenvolvimento da apreciação de vários estilos e gêneros musicais, além de uma atitude crítica em relação à música, sendo um dos papéis do professor familiarizar as crianças por meio do conhecimento.

A cultura musical dominante fora do âmbito acadêmico traduz-se nas várias músicas populares. O termo *popular music* é muito abrangente, incluindo uma variedade de contextos socioculturais e práticas diferenciadas, sendo muitas vezes dominado por perspectivas econômicas e de mercado (‘aquilo que vende’, ‘aquilo que apela aos públicos’ etc.). Mas o *habitus* que o rege é transversal a vários estilos, gêneros ou idiomas musicais, como jazz, rock, pop, dance, metal e muitos outros (MIDDLETON; MANUEL, 2011¹⁸ apud REIS; DUARTE, 2018, p. 13).

Considerando o que Adorno havia dito sobre a indústria da música, e de acordo com os autores citados acima, percebemos claramente que somos influenciados por “aquilo que vende”. Não tendo nenhuma outra base de referência, ficamos à mercê do mercado industrial e não desenvolvemos um senso crítico, recebemos passivamente o que nos é sugestionado. Diante desse fato, entendemos que precisamos de um currículo de Música abrangente, que promova a autoria e o protagonismo dos nossos alunos, afastando-os da hegemonia existente que condiciona as experiências musicais.

Assim sendo, o professor, enquanto um profissional crítico, reflexivo e transformador, deverá ser um agente na construção desse currículo, para que o aprendizado da música se torne mais aberto e ativo.

Se partimos da ideia de que a cultura é um fator importante, temos de ter em consideração os múltiplos contextos e experiências que os estudantes trazem para a sala de aula. Assim, é necessário que os educadores sejam sensíveis e conhecedores da influência que a cultura tem na vida dos seus estudantes. Um professor culturalmente responsável tem de compreender que os alunos constroem o seu conhecimento de formas variadas e distintas, baseado nos seus *backgrounds* (REIS; DUARTE, 2018, p. 17).

Ao planejarmos as aulas, é importante iniciar com as músicas mais próximas da cultura e das vivências dos nossos alunos. Dessa maneira, eles se sentirão motivados.

¹⁷ BUTLER, A.; LIND, V.; MCKOY, C. Equity and access in music education: conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. **Music Education Research**, v. 9, n. 2, p. 241-253, 2007.

¹⁸ MIDDLETON, R.; MANUEL, P. Popular music. **Oxford Music Online**, jan. 2001.

Entretanto, não iremos hierarquizar um tipo de repertório em detrimento ao outro, mas possibilitar a ampliação do mesmo, trazendo ao conhecimento dos alunos novos gêneros e propostas musicais. A interação da música no contexto escolar não será pacífica, pois cada música tem práticas e contextos distintos, mas a partilha desses conhecimentos possibilita um aprendizado relevante.

Nesse sentido, Wisnik (1999¹⁹) faz uma análise da conjuntura atual musical onde explica que na atualidade contamos com uma infinidade de sons e músicas de tal ordem e, com tantas repetições exaustivas que tem causado no público um fechamento do seu ouvido para os sons do mundo, concentrando-se apenas em suas preferências. Ele chega a chamar esta miscelânea sonora de fase terminal relativo a uma antropologia do ruído (p.54). Para o autor, a sociedade está acometida de uma defensiva da escuta, que ao mesmo tempo tende ao ouvir indiscriminadamente qualquer coisa; no entanto, para ele, a escuta indiscriminada de qualquer coisa também é não escuta (p.54). Nesse sentido, para ele, há um fechamento do público com uma música de mercado, que Adorno (*apud* Wisnik, 1999) chama de *fetichismo da música e regressão da audição* (PIRES,2006, p. 76-77).

É possível encontrar em diferentes autores de diferentes épocas a discussão acerca da manipulação da Indústria Cultural sobre a massa, que por meio de músicas e sons com tantas repetições, impedem que o público consiga distinguir os sons do mundo e fazer escolhas conscientes, sendo envolvido pelo mercado capitalista, que sugere até mesmo seus comportamentos e atitudes — semelhante ao que acontecia na recepção da música radiofônica, que operava como um objeto de sanar um desejo, infantilizando o ouvinte, dando algo pronto e acabado, rompendo com a ideia de ampliação da cultura, objetos da indústria cultural, que ainda possuem algumas margens de autonomia, potencializando aspectos estéticos e políticos da sociedade.

¹⁹ WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. 2.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

4. CONTEXTO E PRÁTICAS DA PESQUISA- FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

O propósito do trabalho com a música na escola não é formar músicos, mas sensibilizar e estimular a percepção musical, desenvolver a criatividade e a integração (BRITTO, 2003, p. 17).

No contexto de nosso objeto de estudo, a saber, a formação dos professores de Educação Infantil no trabalho com a música, e de modo a demonstrar os objetivos do trabalho, efetuamos uma proposta de formação com a equipe da EMEI, em especial com o grupo de professores em momentos de formação em serviço, JEIF e horários de reunião pedagógica, tendo em vista a necessidade apresentada pelo grupo. Por essa razão, podemos denominar este trabalho como pesquisa-formação.

Essas experiências formativas ocorreram dentro de seis encontros, apresentando o tema da Educação Musical para a equipe de professores em JEIF, e nas reuniões pedagógicas a todos os funcionários, bem como em dois Dias da Família, com a proposta da Musicalização, envolvendo toda a comunidade. Houve a formação da SME sobre o Parque Sonoro e Educação Musical e observações, em sala, de quatro professoras da Unidade com a utilização de práticas musicais.

Buscamos com esta pesquisa oferecer subsídios para auxiliar o professor na construção de boas práticas pedagógicas para o trabalho com a música, qualificando seus momentos formativos, os Dias da Família, entre outros, inclusive, observando e auxiliando em sala de aula, promovendo reflexões a partir do tema apresentado.

Para Santos (2005), na pesquisa-formação o formador não somente observa, mas intervém como sujeito de ocorrência. Esse processo faz com que a pesquisa-formação seja um processo de produção de conhecimento sobre os problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente.

Registramos esse percurso formativo por meio de filmagens, fotografias, transcrição de experiências, observações, falas e depoimentos, gravações de voz, entrevistas semiestruturadas e avaliações do processo formativo. Ressalta-se que todos os envolvidos nessa pesquisa assinaram o termo de uso da imagem e consentimento livre e esclarecido para coleta e análise de resultados.

Toda a ação deve emergir dos problemas, temas e necessidades apresentadas, o pesquisador não se limita aplicar saberes existentes, mas se baseia no partilhar e nas trocas de experiências.

De modo a caracterizar a pesquisa-formação desenvolvida na escola de Educação Infantil, universo dessa pesquisa, esta seção tem como objetivo principal apresentar os momentos que constituíram a pesquisa-formação. Em hipótese alguma se pretende preparar um guia para professores de Educação Infantil e/ou gestores, mas a leitura desse estudo sugere caminhos possíveis para o professor trabalhar com a música em sala de aula e como os momentos de formação podem ser relevantes na reflexão e na qualificação das boas práticas docentes.

Essas experiências formativas ocorreram ao longo do ano de 2019, em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo, na qual estávamos como diretora designada. Ocorreram em momentos, com dinâmicas e participantes específicos: Encontros formativos, com os professores de educação infantil; Ações com a comunidade escolar; Formação sobre Parque Sonoro via SME; Observações de aulas; Inauguração do Parque Sonoro.

4.1. Encontros formativos com os professores de Educação Infantil

Ao iniciar o trabalho como diretora designada na referida UE em meados de abril, observamos que havia um espaço construído como Parque Sonoro, o qual, segundo o que foi relatado pelos profissionais da Unidade (informação verbal²⁰), em decorrência de uma invasão sofrida durante o final de semana posterior à sua inauguração, perdeu boa parte dos objetos sonoros construídos, o que causou uma grande frustração em todo o grupo, pois não tinham feito uso desse ambiente com as crianças.

A coordenadora nos trouxe a necessidade da reconstrução desse espaço, que a princípio seria feito apenas nas reposições de greve em horários individuais. Entretanto, observamos que, para além dessa necessidade, alguns professores não entendiam a importância deste projeto, nem ao menos entendiam sobre o trabalho com a música e chegaram até a propor a construção de uma horta no local do Parque Sonoro.

Para atender à intervenção exigida pelo PROGEPE, propomos à equipe escolar que, junto a essa reconstrução, fariamos uma formação sobre a Linguagem Musical, com o propósito de conhecer e entender a importância da música na Educação Infantil.

Na literatura, foram encontrados dois significados para essa formação, que se mesclam em alguns momentos: por um lado, existe a ideia de que programas de formação continuada devem ser planejados a partir das necessidades específicas da escola – ou ao menos devem estar alinhados com suas metas de melhoria –, o que possibilita que os professores estejam presentes na identificação do que precisam

²⁰ As informações dispostas nessa seção foram fornecidas em reuniões pedagógicas, JEIFs, e no dia a dia da escola.

aprender [...]; por outro, e em maior número, está a crença de que as escolas são lugares valiosos para a aprendizagem dos professores, pois permitem o protagonismo e a interação entre eles – seja por meio de observação de pares e grupos de estudos seja pelo coaching e mentoria, entre outras estratégias –, rompendo com o isolamento do professor na sala de aula e propiciando o aprendizado sobre a prática [...] (MORICONI, 2017, p. 35).

É tarefa do gestor oportunizar boas experiências formativas nos horários coletivos em JEIF, nas Reuniões Pedagógicas, ressignificar esse tempo com novas temáticas, utilizando-os com qualidade.

Em um dos primeiros estudos que buscavam analisar as características associadas à eficácia das formações, Garet et al. (2001²¹) já mostravam o interesse crescente na formação continuada desenhada para grupos de professores da mesma escola, departamento ou etapa de ensino. Sobre as vantagens dessa participação coletiva, os autores [...] indicaram que professores que: trabalham em conjunto têm maiores chances de discutir conceitos, habilidades e problemas que surgem durante sua formação continuada; são da mesma escola, departamento ou etapa de ensino: contam com maiores oportunidades de compartilhar materiais curriculares, didáticos e demandas de avaliação; tendem a manter as mudanças na prática ao longo do tempo; dividem os mesmos estudantes podem discutir as necessidades desses estudantes durante as aulas (MORICONI, 2017, p. 34).

Para tanto, propusemos encontros formativos com o grupo, em um total de seis, que ocorreram durante o ano de 2019.

4.1.1. Encontro I (meados de abril)

Em meados de abril iniciamos o Encontro I, partindo de uma inquietação do grupo a respeito da reconstrução do Parque Sonoro, e propomos formações nas reuniões pedagógicas e nos momentos de JEIF, apresentando o tema da Educação Musical.

Nessa primeira reunião com o grupo, o objetivo foi discutir a proposta da formação, bem como conhecer a história do Parque Sonoro e sua importância na Educação Musical e na formação ampla do aluno. Também exploramos os problemas do corpo docente no que diz respeito à Educação Musical. Trabalhamos a questão com toda a equipe escolar (professores, gestores e auxiliares de ensino). Foi possível introduzir alguns tópicos referentes à linguagem musical. O encontro se deu em uma das salas de aula da unidade, com as cadeiras dispostas em roda.

Levou-se em consideração, nesses momentos, que a formação de professores deverá resultar na aquisição ou no aperfeiçoamento da competência profissional dos docentes, e que

²¹ GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

não é um processo que acaba nos professores: inclui toda equipe escolar e chegará à qualidade de ensino que os alunos receberão.

4.1.2. Encontro II (23-05-2019)

Esse encontro deu-se em uma reunião pedagógica do dia 23/05/2019, das 8 h às 12 h, na qual tratamos o tema: “A Música e sua importância na Educação Infantil”. Iniciamos com uma pequena apresentação de cada participante, dizendo seu nome e que tipos de música gostava de ouvir. Relembramos algumas cantigas folclóricas: “Alecrim”, “Sítio do seu Lobato”, “Escravos de Job”, entre outras, com intuito de aproximar as práticas da nossa conversa.

Em seguida, nos apresentamos com nosso nome através de uma dinâmica, utilizando um tambor, dividindo em partes, cada uma acompanhada de uma batida, como no exemplo: ME CHA-MO AN, ME CHA-MO DRÉIA, ME CHA-MO AN-DRÉIA, ME CHA-MO AN-

DRÉIA. No início, o grupo ficou um pouco tímido, mas aos poucos começaram os risos em meio à falta de coordenação motora e o grupo foi interagindo e brincando — a música tem o poder de “quebrar o gelo” entre as pessoas.

Apresentamos os instrumentos da bandinha rítmica um por um, explicando como tocar, seus nomes e som, passando de um para o outro. Alguns dos presentes ficaram surpresos por não saber que a escola possuía este material.

Nossa conversa continuou com a música de Thelma Chan, “Que Delícia!”. Os professores receberam a letra da canção e não conheciam a melodia. A proposta era que eles acompanhassem a letra através do toque da melodia no teclado; quando parasse de tocar, deveriam dizer em que palavra da música paramos. Nessa dinâmica trabalhamos a concentração, a memória rítmica e melódica.

Os professores participaram e interagiram com essa proposta e questionaram como fariam em sala sem instrumentos, ao que respondemos que poderiam utilizar um playback com canções conhecidas pelas crianças e que interrompessem a música em determinados momentos e perguntassem a elas em qual parte da música estava. Os professores se sentiram entusiasmados com a possibilidade de levar essa prática para a sala de aula.

Ao final todos já sabiam a canção, pois estavam acompanhando a melodia. Em roda e em pé, cantamos a canção com gestos que sugeriam ondas do mar subindo e descendo, tanto com a voz quanto com o corpo.

Foto 2 – Os professores no momento da JEIF conhecendo os instrumentos da bandinha rítmica



Fonte: RIBEIRO (2020)

Em seguida, ouvimos os relatos do grupo a respeito da experiência frustrada do Parque Sonoro e do que entendiam sobre a música: alguns logo colocaram que nunca haviam trabalhado mais profundamente esse tema, que estavam em escolas de Ensino Fundamental, que desconheciam a importância do tema para Educação Infantil. A maioria nunca havia trabalhado com a bandinha rítmica; como relatado acima, muitos sequer sabiam que a escola possuía esse material. Registramos todas as necessidades do grupo para pautar nossas conversas e ações de acordo com as dificuldades apresentadas. Dentro deste contexto, iniciamos uma discussão com o uso de slides:

Com o primeiro slide, que exibia a figura de uma mulher grávida, questionamos “Quando tomamos os primeiros contatos com a música?” Discorremos que desde o ventre materno temos contato com a música interna, no corpo da nossa mãe, e externa, com os sons do ambiente e da própria música.

O segundo slide, com figuras de crianças brincando e cantando na escola, em casa, no banheiro, com microfones improvisados de faz de conta, tocando tambor, pessoas em diversos lugares, como igrejas, tribo indígena, família e escola, trazia o questionamento “Em que locais a música está presente?”, Os professores reagiram, lembrando-se de outros lugares: aniversários, casamentos, bar com amigos, entre outras cerimônias e eventos.

Sobre as reações que a música nos traz, apresentamos, no terceiro slide, figuras de três bebês com fones de ouvido: o primeiro com expressão facial de choro, o segundo assustado e o último tranquilo, quase dormindo. Perguntamos ao grupo quais tipos de música, gênero musical ou de som eles achavam que aqueles bebês estavam ouvindo.

Os professores trouxeram suas impressões: no momento de tranquilidade, disseram

que estava ouvindo Música Clássica, o som do mar, da chuva, música de ninar, questionamos então qual som os acalmam, ao que responderam: sons agradáveis, o som da chuva, música sertaneja etc.

Ao refletir sobre o poder que a música exerce sobre nossas emoções, pedimos para que pensassem na figura do bebê assustado e que música estaria ouvindo. Algumas sugestões foram: Samba, Sertanejo e MPB, diversos ritmos e sons do ambiente. Em relação à figura do bebê chorando, as sugestões foram associadas aos sons fortes, como buzinas, batidas de carro, Rock, trovão, entre outros.

A reflexão sobre o papel da música e dos sons em nossa vida — como estão presentes em todo momento e em todo lugar, como nos causam emoções distintas na medida em que nos remetem a memórias da nossa vida, nos embalam no sono, nos motivam a fazer atividades físicas, nos fazem chorar —, aponta o quão importante é o trabalho musical na escola e na vida de nossas crianças.

A partir do quarto slide, conversamos sobre a definição de música, que entendemos como a arte de manifestar os mais diferentes afetos de nossa alma através dos sons. A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável, tem acompanhado a história da humanidade ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões, culturas, religiões e época. Por meio dela podemos expressar sentimentos, exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas. Além disso, impulsiona a expressão corporal. A música é uma linguagem universal que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço.

Desde a primeira infância, a criança se utiliza de múltiplas linguagens para representar a realidade: cantar, dançar, desenhar, pintar, dramatizar, construindo elementos constitutivos para um processo complexo em que reúne diversas experiências para formar um novo e significativo todo.

No quinto slide, falamos sobre a diferença entre Musicalidade e Musicalização. Gardner (2000) admite que a inteligência musical esteja relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da música.

Musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica. Por outro lado, a Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional, nós professores podemos auxiliar o indivíduo nessa conquista.

No sexto slide, sobre a importância de musicalizar, demonstramos que para Brécia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Por fim, no sétimo slide, abordamos a escola e o processo de musicalização, questionando se todos podem aprender música e o porquê. A ideia é desmistificar a postura de que não se pode ensinar música a todos porque só aprendem aqueles que têm o Dom ou talento nato. Ressaltamos que todos têm a capacidade de aprender e desenvolver seu potencial, portanto, a música pode ser ensinada sem restrições.

A musicalidade é inerente a todo ser humano e passível de ser desenvolvida; a musicalização, por sua vez, é o processo de desenvolvimento da musicalidade. Esse desenvolvimento se dá por meio das vivências, experiências e interação com o meio: casa, comunidade, igreja e escola. O papel da educação é importante para o desenvolvimento musical, uma vez que oportuniza experiências ricas e prazerosas com a música.

Finalizamos com uma avaliação sobre esse encontro, que trouxe muitos aspectos positivos sobre o tema, como pode ser observado nos excertos abaixo:

- a) educador 1: Adorei! Acredito que formação são sempre bem-vindas, principalmente na vida do professor. Trabalhar com música é muito prazeroso, mostrar outros ritmos, outras letras, diferente do que as crianças estão acostumadas é muito rico;
- b) educador 2: Achei bem legal, notei a timidez dos adultos para cantar e dançar, já as crianças não sentem vergonha. Gostaria de sugestões de mais brincadeiras com músicas para fazer com eles na sala de aula;
- c) educador 3: Considero válida a ideia de trazer esse tipo de conhecimento já que nossa formação é falha em musicalização. Particularmente não gosto de dinâmicas envolvendo práticas por questões pessoais e limitações físicas, mas mesmo assim julgo importante;
- d) educador 4: Importante para mim foi conhecer os instrumentos pelo nome correto, saber que possuímos uma quantidade razoável desses instrumentos em nossa escola e ver como é a melhor forma de apresentá-los. Como apresento sempre algumas músicas para meus alunos ao andar nos espaços, percebi nesse encontro quanto é bom que eles percebam a expressão musical e a importância da música diariamente;
- e) educador 5: Eu gostei muito! No ano passado eu fiz um curso de musicalização pelo Sinpeem e já gostei bastante. A formação aqui na JEIF

foi dinâmica, prática e envolveu a todos. Estou feliz em saber que teremos mais encontros musicais na nossa formação;

- f) educador 6: Muito interessante ver como a música pode ser tão fácil de ser desenvolver em relação ao dia a dia. E como enquanto educador pode fazer uso da música para desenvolver inúmeras experiências. Continuar assim como está sendo realizado de unir teoria e prática. É preciso ter exemplos práticos para ampliar o repertório do professor. Obrigada por compartilhar saberes.
- g) educador 7: Eu gostei muito, pois lembrei de quando tinha aulas de canto. Andrea, você soube se expressar e foi bem didática. Parabéns;
- h) educador 8: Achei muito interessante e agradável para desenvolvermos com as crianças e introduzirmos a bandinha tendo esse tipo de subsídio;
- i) educador 9: Eu achei muito interessante, importante e agradável. A formação nesses momentos de horário coletivo contribui muito para a ampliação dos saberes do professor e também planejamento de atividades para as crianças;
- j) educador 10: Foi muito prazeroso o qual eu aprendi um pouco sobre musicalização. A iniciativa foi maravilhosa pois, tenho vontade de colocar em prática, mas sempre acredito que vou conseguir trabalhar com as crianças e aos poucos ir aprimorando. Tudo foi muito bom;
- k) educador 11: Considero essa formação muito relevante para minha prática docente. É necessário que as EMEIs retomem a música como conteúdo a ser trabalhado no currículo, enriquecendo o que os nossos alunos já trazem do seu dia a dia, valorizando suas experiências musicais e ampliando-as. Muitas crianças não têm acesso a gêneros musicais diversos, somente a aqueles que sua família prefere ou que está mais frequentemente na mídia. Cabe à escola sanar parte dessa deficiência musical;
- l) educador 12: Eu gostei muito porque pude lembrar minha infância. Estudei na escola Cecília Meireles no Cangaíba, lá tinha professora de música e eu fazia parte do grupo tocando pratos e zabumba.

Os comentários dos educadores denotam uma necessidade de maior atenção no que se refere aos planejamentos de bons momentos formativos. De acordo com Nóvoa (1992), é importante que a formação docente ocorra no ambiente escolar, durante o fazer pedagógico, possibilitando que teoria e prática assumam um significado próprio para cada professor e seu grupo de trabalho.

Muitos se referiram a suas infâncias, visto que a música traz memórias afetivas e é carregada de aspectos subjetivos. Segundo Merrit, citado por Brécia (2011, p. 50), conhecer nossa reação à música é de grande importância. Ignorar o poder da música e seus efeitos

profundos pode não só ser prejudicial, como perigoso. Quando os educadores se referem à sua infância, de alguma forma buscam aquilo que para eles seria o mais próximo, para a partir desse entendimento buscar um aperfeiçoamento.

4.1.3. Encontro III (22-07-2019)

No dia 22 de julho de 2019, tivemos o retorno do recesso com uma reunião de planejamento. O nosso acolhimento aconteceu das 8 h às 12 h, com um café da manhã, cheio de carinho e alegria. Logo após o café, o grupo se reuniu na sala de informática, iniciamos com a apresentação de um pequeno vídeo, intitulado “Farol da responsabilidade”, que trata da necessidade de trabalharmos em e para o coletivo.

No intuito de dar continuidade à implementação do “Currículo da Cidade de São Paulo na Educação Infantil”, buscamos dialogar sobre os projetos existentes na Unidade e a possibilidade de criar novos projetos. Nos baseamos na obra “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil” (2008), e Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Souza Horn.

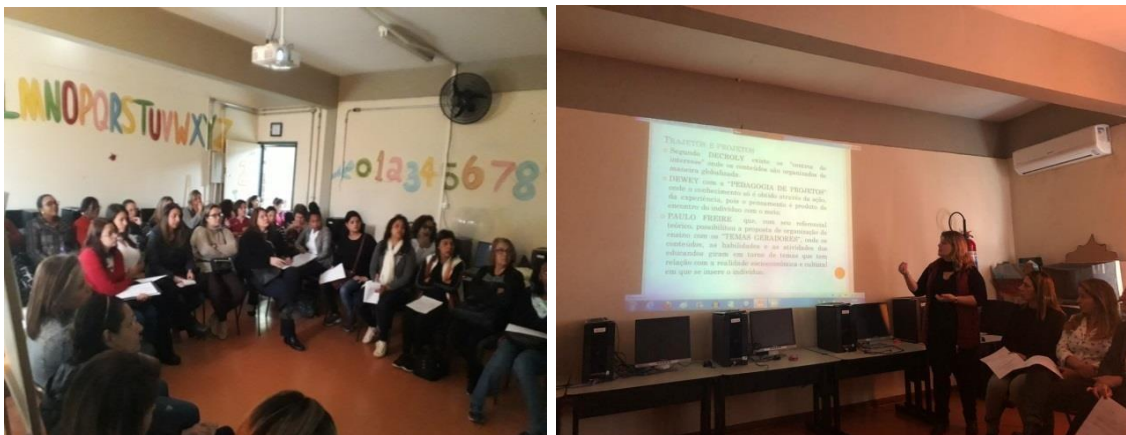
O trabalho de projeto que pretendemos criar se insere em uma perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista, partindo da concepção de que a criança é ativa, cheia de capacidades e criadora de sentido para sua existência.

Segundo Decroly, (OLIVEIRA, 2006, p.7), existem “centros de interesse” em que os conteúdos são organizados de maneira globalizada. Dewey (1959), com a “pedagogia de projetos” coloca que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o meio.

Paulo Freire (1987) possibilitou a proposta de organização de ensino com “temas geradores”, na qual os conteúdos, as habilidades e as atividades dos educandos giram em torno de temas que têm relação com a realidade socioeconômica e cultural em que se insere o indivíduo.

A fim de propor vivências com e para as crianças e acompanhar esse percurso a partir da interação, da observação, do registro e do diálogo com as mesmas, tratamos sobre os projetos que acontecem na nossa Unidade Escolar, que necessitavam retomar ou serem iniciados, entre eles: o Parque Sonoro e a Educação Musical. Trouxemos os documentos federais e oficiais da rede municipal de São Paulo para embasar nossa argumentação.

Foto 3 – Reunião de planejamento



Fonte: RIBEIRO (2020)

Partimos dos eixos do currículo das DCNEI (2010, p. 25), segundo os quais “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”.

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, se expressam, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões acerca dos fins educacionais, dos métodos de trabalho, da gestão das unidades e da relação com as famílias (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Procuramos atender às exigências da BNCC, que traz nos seus Campos de Experiências o trabalho a ser realizado com a música na exploração sonora (presente na primeira seção desta pesquisa). Reforçamos a importância dada no “Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil” (2019) sobre o papel do professor em possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Tratamos especificamente a respeito do Parque Sonoro, seu objetivo e propósito apresentado nesta pesquisa na primeira seção.

Também levamos em consideração a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (que altera a LDB nº 9.394/96), que determina a presença do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Trouxemos algumas possíveis práticas musicais com instrumentos da bandinha rítmica, sendo todas as sugestões, passo a passo, nome dos instrumentos, descritas na pauta, a pedido do grupo.

Conversamos sobre como desenvolver um trabalho com estes instrumentos na sala, dentro de regras e combinados como em qualquer outra atividade. Os professores serão inicialmente os maestros para reger essa orquestra.

Ouvimos uma Música Clássica com o objetivo de identificar o pulso, revelado nesta pesquisa na segunda seção. Acompanhamos com palmas o pulso da música clássica apresentada. Fizemos marcações, primeiro com os pés em roda, depois com instrumentos musicais da bandinha rítmica. Sugerimos o início dessa atividade com músicas apenas tocadas para o melhor uso da bandinha rítmica, pois ao cantar teremos atenção a dois movimentos distintos, o que poderá ser feito na sequência, quando já estiverem se apropriado desses elementos.

Após as discussões, definimos uma pauta para nossas próximas formações, o currículo que gostaríamos de desenvolver e os objetivos a serem alcançados.

Quadro 3 – Objetivos a serem alcançados

Objetivo Específico para o professor:	Objetivos para serem trabalhados com a criança:
Sensibilizar o educador por meio da musicalidade;	Experiências corporais para a vivência com pulsação, ritmo, melodia e harmonia e estímulo ao canto;
Levar o educador a refletir e pesquisar a respeito do tema;	Ampliar as possibilidades de brincadeiras e a apreensão de conceitos específicos da linguagem musical, vivenciando a exploração de diversos sons, perceber conceitos musicais;
Confeccionar instrumentos musicais com material de largo alcance;	Explorar ou tocar instrumentos musicais tradicionais e/ou objetos sonoros;
Utilizar a bandinha rítmica na sala de aula;	Criar, improvisar e compor novas músicas;
Aprender a trabalhar com o pulso e ritmo das músicas;	Apresentação de repertório variado com diversos gêneros musicais e instrumentos variados;
Ampliar seu repertório musical;	Ressignificar materiais não estruturados transformando-os em objetos sonoros e/ou instrumentos musicais;
Conhecer as famílias dos instrumentos musicais;	Brincar com jogos e brincadeiras musicais;
Conhecer as Propriedades do Som: timbre, duração, altura, intensidade.	Desenvolver a acuidade sonora, percepções auditivas, práticas de escuta e a concentração.

Fonte: RIBEIRO (2020)

4.1.4. Encontro IV (23-07-2019)

No encontro IV, estivemos nos momentos de JEIF de cada grupo, dando continuidade às formações que foram ministradas em Reuniões Pedagógicas. Abordamos o papel do canto na Educação Infantil, por meio de cantigas folclóricas, repertórios a serem trabalhados e

cantigas de roda. O canto, sem dúvida uma atividade importantíssima de grande influência no desenvolvimento da linguagem infantil, desperta o interesse da criança e possibilita o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito aos colegas.

Trabalhamos, ainda, com a ideia de Som e Silêncio, para desenvolver a acuidade sonora e dentro das propriedades do som, começamos a falar sobre o Timbre, com jogos e brincadeiras para internalizar os conceitos e propor ideias de atividades práticas para serem realizadas com os alunos. Realizamos uma atividade de respiração pelo diafragma, vocalizes expostas na terceira seção da presente pesquisa, cantamos: “Garota de Ipanema” de Vinícius de Moraes e “Canto do povo de um lugar” de Caetano Veloso.

Conversamos sobre a escolha do repertório, nos mais diversos gêneros musicais. Apresentamos sugestões para se trabalhar as qualidades do som: timbre, altura, intensidade e duração, a fim de que as crianças possam explorar os sons de forma lúdica dentro de diversas dinâmicas que estão inseridas no item 3.4 desta obra.

Nosso folclore é o bem maior que reflete essa vivência infantil, segundo Wolffernbuttel (2000), sendo incontestável a riqueza dos usos, costumes e tradições levantadas por muitos autores em seus estudos e pesquisas sobre a cultura da nossa terra e da nossa gente. Nesse contexto, salientam-se as cantigas de roda que podem ser consideradas brincadeiras completas, pois mexem com o físico, o psíquico e o emocional da criança ao unirem poesia, música (cantada ou instrumental) e dança.

4.1.5. Encontro V (24-07-2019)

No encontro V, continuamos a conversar sobre o Timbre, dentro das práticas de histórias sonorizadas, conceituamos e experienciamos dentro de diversas dinâmicas os elementos do som: intensidade, altura e duração, além de explorar sons corporais com algumas práticas.

O conteúdo abordou o tema da sonorização de histórias, que consiste em um relato de uma história, improvisada ou não, cuja finalidade é ressaltar os elementos sonoros que a constituem, citado no item 3.4.

Podemos realizar dobraduras que ilustram o que está sendo cantado ou apenas tocado, podendo incluir músicas clássicas para que se criem o hábito de ouvi-las desde a infância. A proposta é ouvir a música e criar uma história com os personagens feitos de dobradura, como borboletas, cachorros, navios etc.

Compartilhamos algumas propostas de histórias para sonorizar. Como exemplo iniciamos a história “Dia de lazer”. Cada um recebeu uma figura e, quando se falasse daquele personagem, a pessoa com a figura na mão deveria reproduzir seu som, por exemplo: ao falar dos passarinhos lá no quintal, a pessoa que estivesse com a figura correspondente na mão imitaria o som dos passarinhos; ao falar da criança chorando por não querer ir embora, a pessoa responsável pela figura correspondente deveria imitar seu choro.

Em seguida, elegemos instrumentos musicais para representar o som de cada personagem (o tambor representaria o elefante, os cocos o cavalo, e assim por diante). Ouvimos uma gravação de história sonorizada e conversamos sobre as inúmeras possibilidades de trabalho e criação com sons, considerando, também, as sugestões das crianças. Uma professora lembrou que antigamente as rádios e novelas eram feitas dessa forma, e que é uma maneira bastante criativa para trabalhar com sons.

Para tratar da intensidade, observamos os fenômenos que ocorrem na natureza. Alguns possuem sons fracos (a garoa, os passarinhos, o vento, o miado de um gato); outros, sons fortes, (o rugido de um leão, relâmpagos, trovões, tornado etc.). É possível observarmos a música de uma orquestra ora com sons fortes, ora com sons fracos. Podemos explorar essa intensidade manuseando os instrumentos musicais, tocando-os fraco e fortemente. Podemos acompanhar uma música com as crianças e sinalizar para tocarem forte e fraco, para que percebam essas variações sonoras.

Ao trabalharmos com a duração, som longo ou curto, entregamos a cada professor um pedaço de barbante que, de olhos fechados, deviam soltar enquanto ouviam o som da flauta doce (que poderia ser trocada por outro instrumento). Quando o som parasse, deviam dizer se o mesmo é longo ou curto. Repetimos algumas vezes, alternando sons curtos e sons longos. Podemos também imitar alguns sons longos e curtos provenientes da natureza.

Para a altura, ou seja, dizer se o som é agudo ou grave, cantamos a música da “Dona Aranha” (Folclore Brasileiro) fazendo o grave no papel de “papai aranha”, médio da “mamãe

aranha” e fino do “bebê aranha”, mostrando a diferença de sons do grave para o agudo. Finalizamos com uma brincadeira de vivo ou morto (se for grave – morto, se for agudo – vivo), tocando o tambor para o grave e o guizo para o agudo.

Em relação ao andamento, estabelecemos três tipos: rápido, normal e lento. Podemos cantar uma música conhecida, como “Marcha Soldado” (Folclore Brasileiro), entre outras, acompanhado de gestos, por exemplo: dizemos que o soldado estava cantando e marchando no andamento normal, depois, dizemos que ele voltou para casa muito cansado e passou a cantar muito devagar, então cantamos a música e andamos vagarosamente.

A história continua: dizemos que o soldado dormiu e descansou só que acordou atrasado para o serviço e foi marchando bem rápido, por isso cantamos rapidamente. Podemos, também, tocar a gravação de uma música clássica que comece lenta, e todos andam pela sala lentamente; quando o movimento for rápido, acompanham a velocidade.

Vale ressaltar a importância do trabalho interdisciplinar, a relação da música com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, com a linguagem pictórica. Uma sugestão para essa abordagem é dizer às crianças que vamos desenhar o som, e que de cada som pode sair uma imagem. Nessa brincadeira, pedimos aos alunos que “desenhem o som” de algumas músicas. Esta atividade, faz com que as crianças expressem graficamente o que ouviram, transitando de uma linguagem para a outra. Também podemos trabalhar com cenas de filmes e desenhos animados, mostrando as mudanças que a música sofre, dependendo de os momentos serem alegres, tristes, de tensão ou relaxamento.

Em relação às noções de tempo e espaço, há uma brincadeira em que a criança deve cantar uma música enquanto caminha por uma linha desenhada no chão. O objetivo é fazer com que a música “caiba” no tempo de caminhada pela linha, e assim, desenvolver o equilíbrio, a percepção auditiva e o ritmo.

Para se trabalhar com a coordenação motora, usamos o ritmo com brincadeiras como “O Mestre Mandou”, em que as crianças exploram os sons de batidas através do seu corpo. Deste modo, ela imita o professor nos gestos e na quantidade de palmas, de batidas com os pés, estalos dos dedos, entre outros. Em um segundo momento são as crianças que irão compor os ritmos e as demais irão imitar. Existem várias formas de se trabalhar ritmos com as crianças, entre elas a bandinha rítmica.

Foto 4 – Explicação sobre a proposta formativas com práticas



Fonte: RIBEIRO (2020)

4.1.6. Encontro VI (25-07-2019)

No sexto encontro, conversamos sobre confecção dos instrumentos musicais com materiais de largo alcance e finalizamos com um questionário aos professores, sobre as músicas que as crianças estão ouvindo e cantando e como pode acontecer o trabalho com música em sala de aula.

O primeiro passo é permitir que todas as crianças possam manusear, identificar o som e nome de todos os instrumentos. Podemos confeccionar alguns instrumentos, percebendo as matérias primas que são utilizadas, numa perspectiva de conservação ambiental, tais como: coco, chocalho, tambor, paus de arrumba etc. “Quando a criança faz um instrumento, ela está trabalhando com a essência do som”, e “qualquer instrumento de corda vai seguir o princípio de uma corda esticada sobre um corpo que amplifica o som” (BRITO, 2003, p.52). No entanto, para evitar o problema da afinação do instrumento, o melhor a princípio é produzir instrumentos de percussão.

Apresentamos slides com diversas propostas de instrumentos confeccionados com material não estruturado e opções de instalações em Parques Sonoros, para que pudéssemos pensar nos critérios para a reconstrução do nosso. Depois de confeccionados, os instrumentos poderão fazer parte da bandinha rítmica, ou fixados no Parque (lembrando-se dos materiais de

maior resistência para a área externa).

Uma das sugestões apresentadas consiste em acompanhar as canções cantadas pelas crianças, marcadas pela pulsação, ritmo e arranjos da música, utilizando também a separação de secos: cocos, tambor, reco-reco, castanholas, entre outros com som de madeira; e instrumentos sonoros tais como: guizo, chocalho, triângulos, sinos etc., que serão tocados na pergunta da música, ou seja, na primeira frase, e o outro na resposta, na segunda frase, podendo haver nos intervalos outros sons, por exemplo:

Cantamos com o grupo de professores a música “Na Bahia Tem” (Folclore Brasileiro), separamos as frases em perguntas e respostas. Na primeira frase, o primeiro grupo fez a batida de acordo com o ritmo da música “na Bahia tem” (instrumentos secos), e na resposta o outro grupo fez a pulsação, que é o coração da música, ou seja, a parte mais forte (com os instrumentos sonoros), alternando secos e sonoros. Quando já estavam com o ritmo internalizado, colocamos pandeiros e pratos para fazer os intervalos da pergunta para a resposta (arranjo). Esse procedimento pode ser realizado em outras músicas, seja do folclore brasileiro, músicas clássicas, entre outras que estimulem o ritmo, sendo necessária uma prévia observação da parte do professor.

Tratamos, também, acerca das famílias dos instrumentos musicais: corda, sopro e percussão. Perguntamos se alguém tocava, ou tinha um familiar que tocasse algum instrumento musical, e quais já conheciam ou tinham visto. A maioria conhecia os instrumentos convencionais, como violão, pandeiro, teclado e cavaquinho, e boa parte tinha esse contato através da igreja, de reuniões de família, amigos e rodas de samba. Alguns disseram que já haviam tentado tocar violão. Descobrimos uma professora que toca pandeiro muito bem.

Falamos sobre a diferença de cada instrumento musical e como eles fazem parte de uma cultura, apresentamos um a um, através do livro “A orquestra Tintim por Tintim” (2015), que acompanha CD com imagens dos instrumentos musicais e seu som correspondente, que pode ser interessante para trabalhar com as crianças. Uma professora sugeriu fazermos uma busca no *YouTube*, o que seria uma ótima maneira de utilizarmos os meios tecnológicos. Apresentamos os livros de Vania Ranucci Annunziato (2002, 2003) e os materiais da Osesp, que trazem muitas sugestões de práticas musicais, jogos e brincadeiras. Deixamos à disposição dos professores para que possam explorar e utilizar em suas aulas.

A partir das reflexões e práticas expostas, os professores podem desenvolver novas ideias e explorar novas possibilidades para suas aulas, ouvindo o interesse e valorizando o conhecimento prévio da criança a respeito deste tema, nos diferentes momentos da sua rotina.

Ao final da semana de formação, solicitamos que buscassem colocar em prática alguma das possibilidades apresentadas e registrassem essas ações, contando conosco para qualquer dúvida ou necessidade. Uma professora nos solicitou essa formação de forma escrita, para que pudesse rever, auxiliando, assim, no planejamento de sua rotina. Finalizamos entregando um questionário para a reflexão e percepção do grupo a respeito do tema.

4.2. Ações com a comunidade escolar

Entendendo que o processo educativo transcende os muros da escola, idealizamos ações que pudessem envolver as famílias dos alunos da escola em questão, no projeto de Educação Musical em desenvolvimento. Para tanto, lançamos mão de ações de comunicação com as famílias por meio de bilhetes nas agendas das crianças, aproveitando de uma prática escolar de reconhecido êxito. Assim, tínhamos como horizonte que os familiares e responsáveis tomariam conhecimento das ações que desejamos desenvolver.

Uma outra forma de ação com a comunidade foi a realização de Dias da Família na escola, com atividades lúdicas e prazerosas de modo a captar a atenção daqueles que convivem com as crianças, no que diz respeito a importância da presença da música no dia a dia e também no processo educativo.

Realizamos também o dia do aniversariante na escola, comemorando com bolo e música essa data tão especial e esperada pelas crianças, de modo singelo, mas cheio de beleza. Intentamos, além de oferecer um cuidado e um carinho especial às crianças, colocá-las mais uma vez em contato com a música.

Por decisão do conselho de escola fizemos (como reposição do dia referente aos jogos da Seleção Brasileira pela Copa do Mundo de Futebol Feminino) um Dia da Família na escola com várias propostas de oficinas, entre elas a construção de instrumentos musicais com material de largo alcance, de forma a começar a envolver as famílias no tema da musicalização. Nas semanas que antecederam o Dia da Família, enviamos um bilhete aos responsáveis solicitando que enviassem materiais de largo alcance e recebemos muitas doações. Separamos esse material nos momentos de horário coletivo, limpamos e organizamos, assim como os outros materiais pedagógicos que fariam parte das outras oficinas: tintas, pincéis, cola, retalhos de tecidos, glitter, lantejoulas, tesouras etc.

Apontamos a seguir um quadro apresentando tais ações, bem como a descrição e análise das mesmas.

Quadro 4 – Família na escola

Ações com as famílias/ Comunidade	Data	O que foi trabalhado
1º Bilhete explicando sobre o projeto do Parque Sonoro e Educação Musical e solicitando materiais não estruturados para confecção dos instrumentos musicais.	Final de julho	Inserir a família no projeto da escola sobre o Parque Sonoro e Educação Musical.
1º Dia da Família na escola: Oficinas.	17/08/2019	Cantar cantigas infantis com as famílias; Diversas oficinas com as famílias, entre elas a confecção de instrumentos musicais com material de largo alcance; Questionário com pais sobre as músicas que eles ouvem.
2º bilhete: Sacolinha musical	Começo do Mês de Setembro	Possibilitar a participação, criação e envolvimento das famílias, explicando sobre a caixa sonora.
3º bilhete: Solicitando materiais específicos para a composição do Parque Sonoro: colheres, latas grandes, sementes, tampas de panelas e panelas, explicando o objetivo e solicitando o apoio no cuidado desse espaço que será construído.	Mês de Setembro	Apoio das famílias, participação e conscientização da comunidade sobre o Parque Sonoro.
2º Dia da Família	19/10/2019	Importância da Música para a criança; Confecção e reestruturação do Parque Sonoro.
4º bilhete: Agradecimento às famílias pela colaboração.	Final de Outubro	Valorização do trabalho e da participação da família no projeto musical.
Solicitação de materiais para instrumentos musicais na comunidade.	Final de Outubro	Conscientizar a comunidade deste espaço (Parque Sonoro).
5º bilhete: Informando a inauguração do Parque Sonoro e solicitando auxílio da comunidade para a conservação deste espaço.	Mês de Novembro	Aproximar as famílias do andamento do projeto.

Fonte: RIBEIRO (2020)

421. Primeiro Dia da Família (17-08-2019)

No dia dezessete de agosto de 2019 (sábado), às 8 h, os pais foram recepcionados com um café da manhã. Demos início com uma leitura do texto “A semente” (autor desconhecido), realizada pela coordenadora, que trata de plantar boas sementes para colher bons frutos. A assistente de direção ressaltou que temos objetivos em comum, e que cada um deve fazer a sua parte para que o alcancemos.

Em seguida, conversamos com as famílias a respeito das vivências das crianças na escola, como é precioso o tempo que passam nesse ambiente, e qual era a proposta da nossa EMEI: socialização, brincadeiras, aprendizado de modo lúdico e divertido como parte da rotina diária das crianças. Como proposta para esse dia, oportunizamos aos pais que experenciassem algumas dessas práticas, um pouco do dia a dia dos seus filhos.

Alertamos para o problema com a invasão e destruição do Parque Sonoro, no ano anterior. Solicitamos o auxílio das famílias na conservação e na manutenção da nossa escola, um órgão público, que está ali para servir aos seus filhos e toda a comunidade, ressaltando que necessitamos de todos para reconstruir e conservar esse espaço.

Convidamos todos a cantarem conosco, com acompanhamento do teclado, algumas cantigas folclóricas, relembrando nossa infância: “Alecrim”, “O sapo não lava o pé”, “Sítio do seu Lobato”. Em seguida, cantamos canções com movimentos corporais: “cabeça, ombro, perna e pé”; “De abóbora” e “Sai, Piaba”, encerrando com um abraço gostoso.

Logo após, as famílias deveriam escolher em qual oficina gostariam de participar: “Confeção da massinha de modelar”; “Oficina de jogos”; “boneca Abayomi”; “Contação de histórias” e “confeção dos instrumentos musicais”. A maioria dos pais participaram em duas ou três oficinas, demonstrando muita alegria e entusiasmo.

Ao entrarem na sala da oficina de confecção dos instrumentos musicais, pais e filhos podiam escolher qual instrumento montar. Havia cartazes de sugestões e de como fazer alguns instrumentos, mas eram livres para criar novos como desejassem. Forramos todas as mesas com papel Kraft e auxiliamos quando as famílias nos solicitavam. Colocamos os materiais de largo alcance em caixas separadas: latas de alumínio pequenas e grandes; potes de iogurte; panelas de alumínio; sementes; potes de achocolatado; pauzinhos de madeira cortados; cocos secos serrados, entre outros. Em mesas grandes, deixamos materiais diversos: colas, tesouras, retalhos, papéis coloridos, entre outros.

O objetivo seria confeccionar esses instrumentos para utilizar com as crianças na escola para compor o Parque Sonoro, porém, muitos pais pediram para levar o instrumento criado, combinamos, então, que um ficaria na escola e o outro poderia ser levado. Foram confeccionados chocalhos, tambores, pauzinhos, cocos, panelas, móveis, reco-reco,

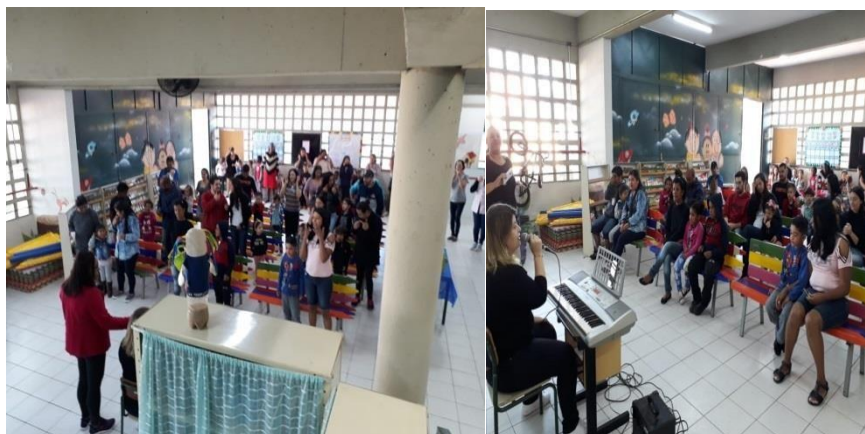
baquetas, entre outros. Foi uma grande festa!

Foto 5 – Separando o material de largo alcance em momentos de JEIF



Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 6 – Dia da Família na escola, cantando cantigas folclóricas



Fonte: RIBEIRO 2020

Foto 7– 2º momento, pais e filhos confeccionando instrumentos musicais



Fonte: RIBEIRO (2020)

Ao final, solicitamos a alguns pais para responderem um questionário relacionado às músicas que ouviam, a fim de conhecermos melhor o universo sonoro das famílias,

entendermos o gosto musical, a proximidade ou não com instrumentos musicais e a importância que a música representava para cada um. As respostas aferidas estão citadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Sondagem com as famílias

1)Qual a sua música favorita?	Quão grande é o meu Deus; Tenho várias; Escrito pelos dedos de Deus; My love for you; Baby shark, Galinha Pintadinha, Hino do Corinthians (Murilo que pediu para escrever); Hino evangélico; A amizade; Propaganda; Escravos de job, a dona aranha.
2)Qual seu cantor favorito?	Soraya Moraes; Roberto Carlos; Talles Roberto; Não tenho; Hino do Corinthians; Midian Oliveira; Fundo de quintal; Jorge e Matheus; Não escreveu.
3)Qual estilo de musical mais te agrada?	Sertanejo; MPB e Samba; Gospel; Todos; Música calma; Evangélico; Pagode; Rap.
4)Você toca algum instrumento?	A maioria respondeu, um apontou violão e o outro, percussão
5)Quais instrumentos musicais você conhece, já viu pessoalmente?	Violão, teclado, guitarra, pandeiro, tambor, sanfona, flauta e tam tam.
6)Os seus filhos ouvem qual estilo musical?	Gospel, Sertanejo, músicas infantis, Funk, Black e Pop.

<p>7)Comente o que você considere importante em relação á música.</p>	<p>Precisamos orientar nossas crianças, pois a música hoje em dia mostra algo não muito bom e pode ser influenciada. Por isso importante saber o que realmente escutar; Música trás calma e relaxa; A música é importante, pois leva a imaginar vários momentos importantes; Letras construtivas, relatos e sentimentos; Cantigas antigas lembram a nossa infância e agora a dos nossos filhos; Muito bom acalma relaxa; Música nos conecta a outras pessoas mesmo não há conhecendo, música tem o poder de nos trazer paz nos momentos de angústia, música ensina, educa e nos permite a ir a lugares onde nunca pensamos em ir. Sem música a vida perde um pouco da graça, a música nos move; A música é vida. Quem canta seus males espanta; Lá em casa a música nos ajuda a interagir melhor um com o outro como família, nós dançamos, brincamos e nos divertimos muito.</p>
--	---

Fonte: RIBEIRO (2020)

Esse Dia da Família foi um marco para iniciarmos uma nova aproximação. Até o momento, a informação que tínhamos era que as famílias dessa Unidade não compareciam nos eventos, nas reuniões, que eram pouco participativas. Buscamos oferecer condições para que as famílias se sentissem participantes e integradas nos projetos da escola, acolhemos cada participante, informamos o que estava planejado para aquele dia e apresentamos opções para a participação dos pais com os filhos durante as oficinas.

O quadro acima revela o perfil musical das famílias atendidas nesta Unidade Escolar, novamente um repertório dominado por perspectivas econômicas e de mercado (“aquilo que vende”), próprias de uma sociedade capitalista. A tendência é que as crianças reproduzam esse mesmo repertório, caso a escola não revele a elas outras opções de estilos, gêneros e ritmos musicais. A escola poderá contribuir na descoberta de novos sons e novos instrumentos musicais, dar à criança a possibilidade de tocar e cantar composições que ela nunca antes ouvira. A discussão não é somente no repertório, pois não entendemos que um seja superior a outro. Apenas fazemos menção sobre a importância de expandir os horizontes do ouvinte.

A seguir discorreremos sobre o segundo Dia da Família e os resultados desse encontro.

4.2.2 Segundo Dia da Família (19-10-2019)

Iniciamos esse dia com um café de acolhimento, agradecendo às famílias pela

disposição em estarem na escola naquele sábado. Conversamos sobre a importância da música para a criança e o seu papel na Educação Infantil, bem como sobre a proposta para esse dia, em que contamos com a participação, habilidades e criatividade de todos na confecção e reestruturação do Parque Sonoro.

Apresentamos as mesas de 1 a 5 e mostramos as sugestões de construção de instrumentos, que poderiam ser ampliadas e modificadas de acordo com as ideias que surgissem. Pedimos aos pais que se dirigissem com seus filhos a uma mesa para essa construção e orientamos que todo o material confeccionado nessa data deveria ficar na escola para essa finalidade.

Os pais se dirigiam às mesas timidamente, mas aos poucos surgiram excelentes ideias. Foram fazendo escolhas, sendo protagonistas de suas ações. Era nítida a alegria das crianças ao verem sua família na escola, construindo juntos um objeto sonoro que depois estaria disponível na escola para todos verem e interagirem.

Um pai boliviano, junto com sua filha, construiu um pandeiro, um objeto de grande dificuldade de confeccionar: enquanto o pai montava as tampinhas, furadas no arame, a filha colocava lantejoulas na parte superior do pandeiro. Ao final, ela mostrou a todos com orgulho o que havia criado com seu pai. Outros pintavam cocos com guache em sincronia com a criança, foi um momento muito especial de ser observado, no qual ficou evidente a dedicação em cada detalhe e o capricho das famílias.

Os professores e funcionários auxiliavam, repondo materiais, fazendo sugestões aos que chegavam mais tímidos, apresentando a proposta. Estavam todos muito engajados: Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs) costurando, funcionários em geral se divertindo na criação desses objetos. Deixamos músicas infantis de fundo, as crianças cantavam, pintavam, montavam e brincavam ao mesmo tempo.

Uma professora ficou com sua furadeira na área externa, com auxílio de pais, furando tampinhas para a confecção de guizos e móveis. Na mesma área, outro grupo se aplicou em pintar, com spray, os canos do Parque Sonoro, paletes, painéis, colheres e outros objetos de alumínio. Alguns pais criaram brinquedos de Vai e Volta (mesmo não sendo a proposta daquele dia, deixamos a criatividade falar mais alto); um outro fez conduítes de diferentes tamanhos, com sementes dentro, e uma professora teve a ideia de colocá-los em vários espaços da escola, de um lado ao outro do quiosque, como um telefone sem fio, no corrimão da escada e em outros espaços. Ficou bem divertido!

Foto 8 – 2º Dia da Família: Confeção dos paus de chuva e pinturas dos objetos metálicos com spray no lado externo da Unidade



Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 9 – 2º Dia da Família: Famílias construindo instrumentos musicais e objetos sonoros junto a seus filhos



Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 10 – 2º Dia da Família: Construção de instrumentos musicais e reconstrução do Parque Sonoro, envolvidos: equipe escolar, terceirizada, comunidade escolar e crianças



Fonte: RIBEIRO (2020)

Ao final, recolhemos todo o material produzido e guardamos na sala de informática, para que pudéssemos organizá-los melhor na próxima semana. Os materiais pedagógicos que restaram, como tintas, pincéis, papéis, caixas e outros, limpamos e organizamos na sala da coordenação e direção. Foi um tempo muito produtivo e prazeroso.

A avaliação dos pais foi extremamente positiva. Recebemos bilhetes com elogios durante toda a semana e também enviamos um bilhete agradecendo a participação das famílias.

4.2.3. Aniversariantes do mês

Conversamos com o grupo no final do primeiro semestre e estabelecemos que toda última sexta-feira do mês faríamos a comemoração dos aniversariantes daquele mês, reunindo todas as crianças no pátio, no período pós café da manhã para o primeiro turno e no período pós almoço para as crianças do segundo turno. No dia estabelecido, fizemos um momento de canto coletivo, algumas vezes brincamos de karaokê, chamando algumas crianças para cantar à frente, com microfone; em seguida, um professor fez uma contação de história, então, chamamos os alunos aniversariantes daquele mês, de cada sala, que ficaram atrás da mesa com um bolo cenográfico, para facilitar o trabalho, e todos nós cantamos “Parabéns”. Logo após, todas as crianças receberam seu pedaço de bolo.

Uma professora nos perguntou sobre o Funk, se poderíamos deixar a criança cantá-lo na escola, e respondemos que no primeiro momento precisamos ouvir o que a criança traz, depois apresentar outros repertórios a esta criança, a fim de ampliar sua cultura musical. Durante a festa dos aniversariantes, observamos o quanto seus repertórios foram sendo ampliados. Ao longo dos seis meses, no início as crianças cantavam somente “Borboletinha”, “Borboletão”, “Baby Shark”, um ou outro Funk conhecido por eles. No final do ano havia uma gama de canções folclóricas e infantis.

Foto 11– Aniversariantes do mês, momento de histórias, karaokês e parabéns



Fonte: RIBEIRO (2020)

4.3. Formação sobre o Parque Sonoro com SME

Em meio às ações formativas desenvolvidas na UE, recebemos o convite para

participar de um encontro de diretores com o Secretário Municipal de Educação no Centro Educacional Unificado (CEU) Jaçanã. Ele iniciou o encontro com uma apresentação de Música Clássica (de piano e violino). Em seguida, abriu ao público para perguntas. Assim como outros questionamentos que o grupo levantou, também trouxemos nossas inquietações, entre elas: Qual a importância da música na escola para aquela gestão, visto que os professores de Bandas e Fanfarras, que eram comissionados há mais de trinta anos, foram exonerados em 2018 e contratados como instrutores, e até aquele momento não havia liberação para renovar os contratos dos professores de Bandas e Fanfarras, sendo que muitos deles estavam sem emprego e sem salário desde o início do ano; e, em relação à formação para os professores de Educação Infantil com a Musicalização, não havia sido renovado o contrato com os formadores musicais na rede.

Ao que nos foi respondido, por uma assessora, que o governo havia tido um problema de ordem trabalhista, por isso, as questões dos contratos dos professores de Bandas e Fanfarras estavam para ser resolvidas em breve, assim como os formadores de Educação Musical. E que para a atual gestão é um assunto “caro o papel da música” (no sentido de ser importante).

Na sequência, veio até nós uma assessora, pedindo para escrevermos a nossa necessidade e mandar em um memorando para a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Fizemos o documento brevemente ao chegarmos à Unidade, encaminhamos no dia 18/06/2019, pleiteando formação para os professores e aulas de Música para nossas crianças.

No retorno das nossas férias, havia relatos das boas práticas aplicadas em sala de aula. Os professores realizaram histórias sonorizadas, confeccionaram cocos com as crianças e tocaram, trabalharam com o pulso da música “Atirei o pau no gato”, criaram seu próprio Bingo Sonoro, com figuras dos instrumentos de percussão da bandinha rítmica. Uma professora cantou e tocou pandeiro em todas as canções. Outra trabalhou com a temática da cultura afro-brasileira e apresentou os instrumentos que dela fazem parte. Ficamos felizes com o começo dos resultados.

Inscrevemos a nossa escola para receber formação em Educação Musical e Parque Sonoro oportunizado pela SME, no dia 12 de agosto de 2019, e fomos contemplados. Passaremos a indicar, na sequência, o desenvolvimento desses encontros formativos sobre Parque Sonoro levado a efeito pela formadora da SME e requisitada, por meio do processo acima apontado, junto aos órgãos responsáveis, dando continuidade no trabalho de formação iniciado. Nesse período estivemos como observadora das formações musicais.

4.3.1. Encontro I (19-08-2019)

No dia 19 de agosto de 2019, se iniciava a formação sobre Educação Musical e Parque Sonoro, com a professora Cláudia Polastre, através da SME, nos momentos de JEIF (horários coletivos). Nosso grupo de professores foi dividido em três: o primeiro das 9 h às 11 h, seguido por outro das 11 h às 12h30, e por fim das 13h30 às 15 h. Nessa segunda fase, estivemos como observadora, registrando os momentos formativos e de que maneira o conteúdo musical chegava à sala de aula através dessas formações, apoiando o projeto como Gestora da Unidade e ansiando aprender mais sobre o tema. Assim como para muitos dos professores, era a primeira vez que participávamos desta formação na PMSP.

Os autores utilizados por Moriconi

[...] indicam considerar necessário contar com um especialista externo à escola porque as formações estão voltadas para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, e seria pouco provável que qualquer grupo de profissionais conseguisse gerir esse nível de aprendizagem nova sem o apoio e o desafio de especialistas na área (MORICONI, 2017, p. 54).

A professora formadora apresentou-se (informação verbal²²) contando um pouco de sua trajetória profissional: Mestrado, Doutorado e participações em diversas formações da rede. Em seguida, deu a palavra às professoras, que contaram um pouco de sua trajetória profissional, e colocaram seus anseios quanto à necessidade da formação sobre Educação Musical e Parque Sonoro, relacionados aos problemas enfrentados com a depredação do Parque em 2018 e à busca por estratégias e novas possibilidades para realizar esse trabalho. Quanto às formações que havíamos iniciado, narraram a mudança de visão em relação ao assunto, algo novo para alguns, e expressaram desejo de aprender mais, o que deveria ser trabalhado desde a formação inicial dos professores, na Graduação.

Polastre apresentou a proposta da formação, o cronograma dos encontros e dos eventos do semestre, com o total de oito encontros quinzenais, iniciando em agosto e finalizando em dezembro, além dos conceitos da formação. Partindo do que é mais próximo para o educador, levantou questões com o grupo para resgatar suas memórias sonoras, questionando quais sons faziam parte da sua infância, qual a recordação trazida por cada som (ao tocar um instrumento). Quando a formadora tocou o sino, uma professora pensou no sino da vaca da sua fazenda, lembrando com bastante emoção do tempo que brincavam na roça.

²² As informações dispostas nessa seção foram fornecidas na formação em Educação Musical e Parque Sonoro oportunizado pela SME.

Levantou a ideia da construção da caixa sonora com materiais confeccionados por professores, funcionários, pais e crianças. Apresentou-nos diversos tipos de confecções, como sugestões e solicitou que cada um buscasse uma nova e diferente ideia nessa criação, com materiais de madeiras, plásticos, sementes, e muita criatividade. Mostrou ao grupo o diapasão, instrumento musical que mostra a frequência sonora.

A proposta da formação é oportunizar o percurso, do qual os professores e as crianças serão os protagonistas. Para o próximo encontro, a formadora deixou algumas questões para reflexão e pediu que os participantes fizessem a leitura de alguns trechos do livro de Teca Alencar de Brito (2003), relacionados ao tema da interpretação, improvisação e composição.

4.3.2. Encontro II (02-09-2019)

O encontro desse dia se iniciou com a apresentação do livro “Ouvido Pensante” de Murray Schafer (2011), que aborda, principalmente, a ideia de desenvolver a sensibilidade para despertar a musicalização/musicalidade. Explicou que o Parque Sonoro deve ser construído em áreas externas e sugeriu que o trabalho em sala fosse feito com pequenos grupos, sem utilizar uma grande quantidade de instrumentos de uma vez, o que poderia desestimular tanto o professor como as crianças. A professora X mencionou sua experiência em trabalhar no quiosque, na área externa, com a bandinha rítmica para explorar os sons.

Em seguida, Polastre trouxe os conceitos das leituras sugeridas no encontro anterior, através dos quais podemos ver a música por dois eixos: Criação (criar a partir de um instrumento, objeto musical, um ritmo, uma música) e Reprodução (apenas reproduzir a música como ela é, que por sua vez, podemos dividir em: interpretação, improvisação e composição).

Trouxe-nos, também, a ideia de uma técnica de trabalho na grafia de desenhos sonoros, que poderia se transformar em composição musical no futuro, e a sugestão de pedirmos aos pais que fizessem um instrumento com objetos de largo alcance e enviarem para a escola e, posteriormente, possibilitar que as crianças apresentem o objeto sonoro. Dessa forma, as professoras poderiam compor uma caixa sonora da sala. Ter caixas sonoras para trabalhar com as crianças com material não estruturado é uma das propostas da formação.

A formadora conversou com o grupo, em roda, sobre a necessidade de se apresentar aos poucos os instrumentos para as crianças, para que eles se apropriem dos sons e desenvolvam uma escuta ativa. O ideal é que as crianças estejam à vontade, fora das carteiras e em círculo no chão, de modo que possam, uma por vez, sentir todos os instrumentos. Passou

o instrumento “triângulo”, mostrando que podemos tocar agudo (fino) ou grave (grosso), a depender da forma de segurá-lo, e pediu para que cada uma das professoras criasse um som diferente.

Depois, usou um tambor para criar som grave e agudo, e pediu que criássemos o som grosso e fino com as mãos, batendo nas pontas dos dedos para representar o som fino e na palma das mãos para representar o som grosso. Em outro momento, bateu no meio do tambor com a baqueta, produzindo som grosso e na madeira, na lateral do tambor, produzindo som fino. Cada professora teve que criar sons diferentes no tambor.

A formadora continuou com uma brincadeira, na qual as professoras deviam imaginar e dizer quais animais representam os sons do tambor. Para os sons grossos, as respostas foram: elefante, dinossauro e outros; para os sons finos: ratinho, passarinho e outros. Pediu que tocassem o tambor imaginando esses animais. Depois desenvolveu um terceiro som, raspando na lateral de madeira do tambor e pediu para que o grupo falasse o que lembravam, as respostas foram: zíper, grilo, cobra. Levantou a proposta de trabalhar a paisagem sonora na

área externa com as crianças, ouvindo o som do ambiente. A professora X disse ter realizado uma experiência em que as crianças identificavam os sons existentes no parque.

Depois, cada pessoa do grupo escolheu um instrumento da roda (entre instrumentos estruturados e instrumentos prontos). A formadora pediu que indicassem uma música do cotidiano das crianças para cantar; a escolhida foi a canção “Borboletinha”. Quando ela, como um maestro, fizesse um gesto com as mãos, todos deveriam parar a música, e assim cantamos diferentes músicas, trocando de instrumento de vez em quando. O grupo cantou músicas folclóricas de sua infância, que ainda hoje cantam com seus alunos, a saber: “A Moça que Lava Saia” (lembrada pela professora B), “Mataram Meu Carneiro!” (lembrada pela professora D), entre outras.

Por fim, completou o exercício dizendo que todos os instrumentos têm diferentes formas de serem tocados e diferentes sons, e que é necessário que se faça o exercício de escuta com as crianças, e aos poucos apresentar os instrumentos musicais a elas, para que possam desenvolver sua sensibilidade de escuta própria.

Comentou sobre um instrumento feito de unhas de lhama, originário do Peru. Pediu que fechássemos os olhos e sentíssemos o que nos lembrava do som deste instrumento. A maioria do grupo se reportou à memória da água. Assim, foi lembrada a importância de se trabalhar a memória afetiva que o som e/ou a música trazem. Destacou o trabalho que os indígenas — que possuem uma vivência com a música desde a tenra idade — fazem com esse tipo de instrumento para marcar o ritmo da música, geralmente com marcações dos tempos

nas pernas.

Esse tipo de chocalho usado por eles normalmente é feito com sementes das árvores, como “olho de boi” e “pau de ferro”, além de outros materiais colhidos na natureza. Segundo Polastre, é provado cientificamente que um instrumento criado, feito com materiais não estruturados (ou de largo alcance) é muito mais motivador para a criança do que um instrumento pronto.

Outro exercício proposto foi o de tirar a letra da música e fazer apenas o som com o instrumento, cantando mentalmente. Cantamos a música “Boi da Cara Preta” tocando diferentes instrumentos (estruturados e não estruturados). As professoras do grupo comentaram sobre boas bandas e grupos que trabalham os sons produzidos pelo próprio corpo: Barbatuques, Grupo Tri, Stevan Marques, Palavra Cantada etc.

A professora C compartilhou uma experiência de trabalho com as crianças utilizando a brincadeira de “Estátua”, na qual se usa o som do instrumento para dançar e ao pará-lo todos ficam imóveis, até que volte o som da brincadeira novamente. A formadora reforçou a importância de realizar atividades dirigidas com instrumentos, como as que são propostas para desenvolverem a escuta ativa nos pequenos.

Terminamos a reunião com a brincadeira “Escravos de Job”. As professoras cantavam a música ao som dos instrumentos escolhidos por cada integrante do grupo, fazendo movimentos. Cada uma deveria tocar e passar o instrumento no pulso da música, e quando chegasse à palavra “fazem”, passar o objeto para a companheira ao lado direito. Depois a dinâmica foi invertida, passando para o lado esquerdo. A formadora explicou que com as crianças, precisamos começar com “Batata Quente” e “Lencinho Branco”, e depois “Escravos de Job”, para que eles aprendam a lidar com ritmos na música.

Foto 12 – Momentos de formação com a formadora da SME.



Fonte: RIBEIRO (2020)

Ao final, recebemos a tarefa de pesquisar e fazer um instrumento diferente daqueles que tínhamos visto, que seria utilizado no próximo momento formativo. Na próxima formação faríamos um tambor com “Durex”, o “tamborex”, material resistente, com boa durabilidade e bom som.

4.3.3. Encontro III (16-09-2019)

No encontro III, a formadora contou um pouco da história da “Revista Parques Sonoros” e apontou, em slides, experiências de Parques Sonoros existentes na rede e seu processo de construção, projeto no qual toda a comunidade escolar pode participar. Apresentou instrumentos confeccionados com materiais de largo alcance e dos instrumentos não estruturados, destacando que devemos pensar na questão da estética para que seja atraente aos olhos de todos, com criatividade e ressignificação dos espaços. Mais detalhes são fornecidos na segunda seção, sobre os documentos da rede municipal de São Paulo.

Relatou-nos experiências de outras instituições escolares que fizeram a formação, e o interesse dos professores na criação dos materiais, sua durabilidade e a necessidade anual de manutenção, posto que se trata de materiais perecíveis.

Comentou sobre músicas e parlendas que podemos utilizar com criatividade nas nossas aulas, sobre a riqueza que a música representa para o desenvolvimento das crianças, a importância de trabalhá-la corretamente com os pequenos e as incríveis potencialidades que geram no indivíduo.

Compartilhou, ainda, diferentes ideias de instrumentos para compor a caixa sonora: “boca de jacaré” (instrumento bastante interessante feito de papelão, que é cortado em formato oval e dobrado ao meio para formar uma boca, ao qual são coladas tampinhas de alumínio nas duas partes internas, como se fossem dentes); a “vassourinha” (com som semelhante ao reco-reco, feito de garrafa pet cortada ao meio, na qual são feitos recortes na parte da abertura, em tiras semelhantes a uma vassoura); e outro objeto criado como instrumento de sopro (confeccionado com meia garrafa PET e bolinhas de isopor, envolvidas em um pedaço de tule, que ao ser assoprado produz um som, também, muito interessante).

Apresentou-nos diversos “paus de chuva”, com diferentes materiais no seu interior, que produziam diferentes sons. Uma das professoras quis saber como fazer para que as sementes e pedras de dentro caíssem devagar, ao que a formadora explicou que eram colocados pregos, por dentro, como obstáculos e mostrou as marcas dos pregos no tubo. Tivemos a oportunidade de aprender como se faz um “tamborex”, um quadrado de madeira

que ao ser envolvido com fita adesiva larga, é capaz de produzir som de tambor.

Os professores também tiveram a oportunidade de apresentar seus instrumentos criados e confeccionados: A professora X apresentou bexigas “recheadas” com diferentes tipos de materiais, como arroz, milho, alpiste, recortes de papel picado e outros (cada uma delas produzia um som distinto, um grave, médio, outro mais agudo). Contou-nos que aplicou a atividade com as crianças da sua sala: cada criança colocou os materiais que queria em suas bexigas, depois a encheram e, cantando, tocavam seu instrumento acompanhando uma música.

A professora Y apresentou um jogo da memória sonora, feito com pequenas latas de alumínio: são criados pares de latas, com a mesma quantidade de materiais ou sementes, fechadas com bexigas. Nesse jogo, mistura-se as latas, com os diferentes tipos de som, e em uma caixa, a criança deve separá-las formando os pares, com as latas que tivessem o mesmo som.

Uma professora mostrou alguns dos instrumentos mandados pelos pais a pedido da escola, para a formação da caixa sonora. Um deles foi feito com uma embalagem grande de bolo e feijões, que corriam de um lado para outro, como um grande chocalho. Outros instrumentos trazidos pelos professores e pelas famílias também foram apresentados. Ouvimos os relatos dos professores que iniciavam suas práticas musicais nas salas com as crianças.

A formadora propôs uma dinâmica sobre a escuta: Em cada um dos quatro cantos da sala ficaria um professor com um tipo de instrumento, e um professor no meio, com os olhos fechados. Ao comando da formadora, todos deveriam tocar, ao que ela indicaria o nome de um dos instrumentos que eram tocados. O professor que estava no meio da sala deveria se dirigir a este instrumento, guiado pelo som, mostrando, assim, a importância da concentração e da escuta atenta. Vale ressaltar que todas essas dinâmicas são possíveis de serem aplicadas com as crianças. Em seguida, assistimos a um vídeo com vários cenários de Parques Sonoros existentes na rede, como sugestões para pensarmos nas possibilidades que temos.

Logo após, pensamos em uma nova lista para solicitar doações aos pais e aos funcionários: colheres de pau, cabos de vassoura cerrados em 20 cm, latas de diversas formas, tamanhos e materiais, colheres botões, retalhos, tampinhas, panelas, entre outros. Decidimos solicitar um tipo de material por sala.

Polastre explicou a necessidade de colocar materiais com maior durabilidade na área externa, por exemplo, utilizar abraçadeiras para prender objetos sonoros, cordas mais resistentes e com espessura maior, fixar objetos com parafusos e pregos, materiais que não se

deterioram rápido. As indicações foram anotadas pelo grupo, para decidirmos o que de fato faríamos no lado externo. Logo após, conversamos sobre o segundo Dia da Família, contamos sobre a primeira experiência com distintas oficinas — particularmente, o interesse na oficina de construção de instrumentos musicais — e pensamos em estabelecer, como objetivo desse segundo momento, unicamente a construção do Parque Sonoro.

A professora A sugeriu fazermos grandes mesas no pátio da escola, e em cada uma propor uma ideia a ser construída, dispondo de materiais para tal, com sugestões em cartazes e, também, abrindo para a criatividade da família. Começamos a escrever e a estruturar o segundo Dia da Família com as sugestões de cada grupo:

- a) Mesa 1: construção da “vassourinha” e o instrumento de assoprar. Com os seguintes materiais disponíveis: pet, tesoura, cola, bolinhas de isopor, tule, fitas de cetim, entre outros;
- b) Mesa 2: construção de chocalhos, tambores, móveis, caxixis, guizos, paus de chuva etc. Materiais: latas pequenas e grandes, tampinhas, potes de iogurte, canos grandes e pequenos, sementes diversas, botões, pedrinhas, cola, tesouro, glitter, retalhos, papéis coloridos, arames etc.;
- c) Mesa 3: pintura de cocos, paus de arrumba, baquetas. Materiais: tinta guache, pincéis, durex, cocos secos serrados ao meio, lixas, paus de vassoura cortados em 20cm, palitos de sorvete, palitos de churrasco, entre outros;
- d) Mesa 4: pinturas, com spray de tinta, nas panelas, colheres, paletes, tubos do Parque Sonoro, na parte externa. Materiais: papel Kraft, sprays de cores variadas, panelas, tampas, colheres de alumínio, paletes, tubos, martelo, pregos etc.
- e) Mesa 5: furadeira com tampinhas de alumínio (somente pessoas experientes).

Dessa forma, demos início à organização deste momento especial com as famílias. Enviamos o convite com essa temática, pedindo todas as colaborações e, principalmente, a participação da família nessa data.

4.3.4. Encontro IV (11-10-2019)

Nessa reunião pedagógica, decidimos abordar a formação do Parque Sonoro, com toda a equipe escolar. Organizamos esse momento para que a formadora pudesse trazer o conteúdo a todos os funcionários da escola: agente de apoio, auxiliares técnicos, professores readaptados, gestores e professores. Mesmo aqueles que não tinham oportunidade de fazer

JEIF estariam envolvidos no projeto de música da escola.

A formadora iniciou o encontro com a dança circular de uma música clássica, e aos poucos a coreografia ganhava ritmos e passos, em roda, de mãos dadas, marcávamos o pulso com movimento nos pés, dobrando joelhos, todos ao centro da roda, depois voltávamos na marcação rítmica. Foi bastante animado.

Em seguida, ainda em roda e de olhos fechados, fizemos uma brincadeira de “telefone sem fio” com ritmos. A formadora fazia uma marcação rítmica nas costas da primeira pessoa, batendo com a palma da mão ora aberta, ora fechada, e com a ponta dos

dedos, na cabeça, que devia reproduzi-la no colega ao lado e assim por diante. Ao final, descobrimos se o ritmo havia permanecido igual ou alterado.

Depois, voltamos à posição de roda e criamos ritmos com o corpo, ao falarmos nossos nomes, de acordo com a quantidade de sílabas. Um professor fazia um ritmo e todos os outros deveriam imitar, tanto o ritmo quanto o nome do colega, como na brincadeira “Mestre Mandou”. Surgiram os sons mais variados possíveis, pois cada parte do nosso corpo produz um som: ao percutir as mãos na perna, os dedos, na barriga, mão, bater os pés no chão, quadril e tantos outros. A criatividade entrou em ação, e nesse momento voltamos a ser crianças: brincamos, rimos e nos divertimos muito, sem perceber que estávamos aprendendo conceitos importantíssimos, o que é justamente o objetivo da Educação Musical.

Logo após, a formadora passou um saco de pão, com o objetivo de que tirássemos o som de diversas maneiras desse objeto: uns sopravam, outros apertavam, sacodiam, e com isso surgiu uma pequena orquestra informal, cada grupo percutindo um som. Em determinado momento a formadora, regendo como maestro, misturava os grupos na produção de sons — uma brincadeira incrível. Com esses exercícios de percepção rítmica e sonora, com o corpo e com objetos, o grupo vivenciou o prazer dessas atividades e descobriu a possibilidade de compartilhar mais brincadeiras com as crianças.

Para darmos continuidade à exploração sonora do nosso corpo, ficamos em roda mais uma vez e a proposta foi produzirmos sons com a boca (assobio, gemido, balbucio). Em seguida, cada um escolheria um som com seu corpo (bater nas pernas, estalos de dedos). Houve de tudo, dividiu-se o grupo em três e ao sinal da formadora cada um produziu seu som; esta alternava os sons e colocava outra pessoa para ser o maestro. Os resultados ficaram muito interessantes.

Em uma lousa, a formadora mostrou maneiras de realizar uma partitura informal dos sons que havíamos produzido, como ondas, trovões e rabiscos, garatujas que podem acontecer na representação gráfica das crianças. Para finalizar a reunião, convidamos uma professora

para cantar, enquanto tocávamos piano, em homenagem ao Dia dos Professores, com a canção “Ao Mestre Com Carinho”. Muitos ficaram emocionados.

4.3.5. Encontro V (21-10-2019)

O grupo recebeu a formadora contando como foi prazeroso e produtivo o Dia da Família, contamos sobre o envolvimento dos funcionários e das famílias, ela observou com calma tudo o que havia sido produzido. A partir disso, a acompanhamos em uma visita aos espaços da escola, para pensarmos e visualizarmos todas as possibilidades. Selecionamos todo o material confeccionado e pensamos juntos na montagem e construção do Parque Sonoro, o que colocaríamos de fato na área externa, o que ficaria melhor nas caixas sonoras e em outros espaços. Numa ação coletiva, cada grupo ficou responsável em organizar uma parte.

Ficou decidido que iríamos: pendurar os objetos de chocalhos, sementes, guizos e móveis na roda grande de ferro instalada no meio do Parque Sonoro e as colheres na roda da bicicleta, com abraçadeiras; criar uma parede sonora nos arames laterais, com latas grandes; disponibilizar canos de conduíte com sementes; pendurar baquetas e colheres do outro lado da cerca de arame; colocar, nos paletes, cocos secos fixados; pendurar móveis, tampas de panelas e panelas de tamanhos variados; colocar, em outra parede, panelas e um móvel grande com chaves; criar um arame com paus de arrumba, seis canos de tamanhos crescentes coloridos e chinelos pendurados, que ao bater produzem som como de uma escala maior; formar, a partir de um grande tambor existente na lateral, uma grande bateria com duas rodas de carro envolvidas com “Durex” (como o “tamborex”), uma de cada lado, tampas de panelas, como dois pratos, uma armação de ferro e duas baquetas.

Para que tudo isso pudesse acontecer, contamos com a colaboração de um ATE, que levou muito dos materiais selecionados no final de semana para furar com sua furadeira.

Foto 13 – Em JEIF: Planejando e montando o Parque Sonoro com toda equipe escolar



Fonte: RIBEIRO (2020)

Conseguimos organizar três grandes caixas sonoras com instrumentos confeccionados, que seriam mais bem trabalhados em ambientes internos ou muito delicados para serem expostos na área externa.

4.3.6. Encontro VI (04-11-2019)

Com o auxílio do nosso ATE, instalamos diversos tipos de instrumentos musicais e “cotidiáfonos” no nosso Parque Sonoro. Retocamos a pintura, reanalizamos os devidos espaços, solicitamos apoio ao prestador de serviços para cimentar nossa bateria, penduramos os objetos sonoros no centro, as colheres na roda da bicicleta, os cocos no palete, cada coisa em seu lugar planejado.

Cada um teve a oportunidade de experimentar o espaço construído tocando, sentindo o som, vivenciando, cada objeto sonoro criado. Pensando que foi um trabalho de muitas mãos, em cada canto havia a marca da família, amigos, funcionários, crianças, e com a finalização da montagem veio a grande expectativa de ver nossas crianças utilizando mais um espaço de aprendizagem, curiosidade e descobertas.

Foto 14 - Professoras nos momentos de formação, confeccionando objetos para o Parque Sonoro



Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 15 - Crianças explorando os objetos sonoros espalhados pela escola

Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 16 - Construindo, montando e organizando o Parque Sonoro

Fonte: RIBEIRO (2020)

4.3.7. Encontro VII (18-11-2019)

No penúltimo encontro, realizamos uma avaliação proposta pela SME sobre a formação recebida, o projeto Parque Sonoro e Educação Musical. As respostas estão apontadas no quadro a seguir:

Quadro 6 - Avaliações propostas por SME

Questões:	Respostas grupo I:	Respostas grupo II:	Respostas grupo III:
1)Quais conteúdos trabalhados pelo formador foram importantes para sua Unidade?	<p>A escuta do professor em relação aos sons e aos conhecimentos prévios dos alunos;</p> <p>Apresentação das diversas possibilidades de uso da voz, dos sons e movimentos;</p> <p>Possibilidades de jogos, brincadeiras, movimentos e histórias;</p> <p>Apresentação e manuseio de diferentes instrumentos musicais;</p> <p>Confecção de objetos sonoros realizados com material de largo alcance;</p> <p>Composição da caixa sonora e Parque Sonoro;</p> <p>Diversas possibilidades musicais com utilização de instrumentos e/ou corpo e voz.</p>	<p>Confecção de instrumentos musicais e da educação auditiva.</p> <p>Partindo das formações trabalhadas, as crianças além de manusearem diferentes instrumentos, passaram a escutar, a conhecer e observar diferentes ambientes sonoros; O uso do corpo para produzir sons, dos objetos sonoros para acompanhar o pulso da música.</p>	<p>Todas as práticas trabalhadas pela formadora foram ricas, tanto no embasamento teórico quanto nas práticas elencadas para vivenciar as teorias;</p> <p>A formação de Parque Sonoro e linguagem musical se completam; A ajuda ao rever atividades aplicadas para melhorar o resultado com as crianças;</p> <p>Utilização do som da própria voz em suas várias possibilidades;</p> <p>Apresentar às crianças as famílias dos instrumentos: cordas, sopro, percussão;</p> <p>Mostrou-nos a importância de ouvir o som que está ao lado, no meio, buscar uma escuta atenta;</p> <p>Uma professora indagou às crianças sobre o que eles mais gostaram de fazer neste ano, e 90% da sala disse ter gostado de conhecer os instrumentos e poder tocá-los; Conteúdos que o grupo não conhecia, como: propriedades do som; improvisação de sons; Criação de arranjos; Pautas musicais desenhadas; Histórias sonorizadas;</p>

			Construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais de largo alcance, entre outras ricas experiências significativas.
2) Como o coletivo da Unidade e comunidade participou dos processos formativos e da implementação do parque?	Participação das famílias e da comunidade nas doações de materiais de largo alcance e na participação da construção; Ampliação da compreensão da linguagem musical iniciada pela diretora.	As famílias participaram com doações de materiais e na confecção de instrumentos, nos encontros realizados pela escola e houve quem fez o instrumento em casa e enviou para escola depois.	As crianças mostraram a importância e a riqueza da aprendizagem musical e isso se multiplicou em suas famílias que participaram ativamente nos dois encontros, além de doarem material.
3) Em relação ao Projeto, comentar: objetivos; conteúdos; postura do formador; postura do grupo; postura das crianças.	Com certeza os objetivos foram alcançados. Cada professor, de acordo com sua prática, conhecimento e habilidade, trabalhou a musicalidade em sua rotina e planejamento. As crianças também contribuíram grandemente com sua disposição e animação nas vivências musicais. As formações trazidas pela SME por intermédio da formadora foram essenciais para que todo o trabalho com a musicalidade infantil fosse ampliado na nossa unidade escolar.	Houve envolvimento no projeto por parte de todos: comunidade escolar, família, gestão, funcionários, professores e crianças. Consideramos muito satisfatório.	Cada grupo se envolveu de acordo com suas possibilidades. Os professores, planejando, orientando práticas musicais junto às crianças, construindo material sonoro. As crianças participando, construindo instrumentos, brincando com esse material. Como ocorreu, por exemplo, no dia do quintal (brincadeiras externas), onde as crianças com ajuda das professoras fizeram instrumento com tampinhas e papelão formando a boca do jacaré sonoro. O grupo de funcionários no apoio, participando dando destaque ao Ate que nos ajudou com a bateria,

			pregando, furando, instalando, o que foi muito significativo. Conteúdos, teoria e práticas foram de grande importância para aprendizagem de todos. Sugerimos que esse tipo de formação seja feita em todas as Unidades de Educação Infantil.
4) Como a unidade se organizará para dar continuidade ao Projeto de maneira à ressignificar a linguagem musical na unidade, lembrando que a proposta deve fazer parte do PPP?	A formação continuada sobre linguagem musical terá espaço reservado nos horários coletivos, pois de acordo com a BNCC e “Currículo da Cidade para Educação Infantil” a musicalidade é essencial para as aprendizagens das crianças na Educação Infantil. A Educação Musical, mediante a formação que tivemos, será incluída em nosso projeto brincando com mídias que será pautada na portaria 7.991/2016 que trata da implementação da Imprensa Jovem. Será incluído na linha do tempo, oportunizando as vivências musicais com as crianças. Falando da manutenção do Parque Sonoro, pediremos a colaboração da comunidade no que tange a conservação. Mas também precisamos da presença de vigilância nos finais de semana, quando ocorre vandalismo nas áreas externas da UE,	As formações em horário coletivo irão se adequar às práticas no projeto mídias, ou em outros projetos específicos de linguagem musical.	A formação continuada sobre a linguagem musical terá espaço reservado nos horários coletivos, pois de acordo com a BNCC e o “Currículo da Cidade para educação infantil”, a musicalidade é essencial para as aprendizagens das crianças na Educação Infantil. A Educação Musical, mediante a formação que tivemos, será incluída em nosso projeto brincando com mídias que será pautada na portaria nº 7.991/2016 que trata da implementação da Imprensa Jovem. Será incluído na linha do tempo. E em relação a manutenção do Parque Sonoro, pediremos a colaboração da comunidade na conservação e auxílio a SME para enviar vigias a nossa Unidade.

	necessitamos de auxílio da SME nessa questão.		
5) Considerações:	A minha avaliação sobre este período formativo é extremamente positiva, na minha percepção houve envolvimento de todos os segmentos da escola: professores, funcionários, gestores, comunidade e crianças, todos participando ativamente como protagonistas neste cenário. Um período muito rico de aprendizagens, construído coletivamente, oportunizando a escuta de cada segmento dentro desse processo. A formadora foi excelente, preparou pautas de ações formativas bem articuladas com as reais necessidades da Unidade escolar, ofereceu subsídios teóricos de formação pedagógica, tematizou as práticas, trouxe vídeos, documentários relacionados ao tema e propôs boas práticas.	Semelhante ao grupo I	Não escreveram nada de consideração.

Fonte: RIBEIRO (2020)

Na avaliação sobre o processo formativo nesse período, os três grupos de JEIF concordam que houve muitas contribuições para a compreensão de como desenvolver um trabalho com a música na Educação Infantil. Comentaremos brevemente alguns elementos, visto que esta avaliação fará parte das categorias de análise mais adiante.

Os professores apontam que “as formações trazidas por SME por intermédio da formadora foram essenciais para que todo o trabalho com a musicalidade infantil fosse ampliado na nossa unidade escolar”. Entendemos que uma formação continuada de qualidade,

fará a diferença nas práticas do professor, chegando até os alunos.

Faz-se necessário integrar processos formativos com especialista *in loco*, teoria-prática, troca de experiências e as vivências. Os documentos oficiais apresentam a necessidade de se trabalhar com as diversas linguagens, porém, o professor necessita deste tempo, apoio e preparação para atuar com segurança dentro desse processo.

A formação de professores, no nosso ponto de vista, é uma área de conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Um processo (salientando o caráter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso, e por isso enfatizamos o seu caráter sistemático e organizado (GARCÍA, 2013, p. 26).

O momento de formação continuada deve desenvolver percursos que apoiem os professores nas ações pedagógicas e na implementação curricular, que o levem a ser reflexivo, reconhecendo seu papel, buscando novas metodologias e tecnologias, compartilhando suas dúvidas e avanços, efetivando assim a formação continuada com boas práticas pedagógicas para avançar no processo ensino aprendizagem.

Nos comentários apresentados, os professores colocaram a necessidade de expansão desta formação a todas as Unidades de Educação Infantil, visto que “teoria e práticas foram de grande importância para aprendizagem de todos”.

A formação continuada deve dialogar com os saberes trazidos pelos professores, sejam provenientes da formação profissional (pedagógico), disciplinares (campos do conhecimento), curriculares (o que deve ser transmitido aos alunos) ou de experiências (vivências dos docentes em sala de aula).

É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais [...]. Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores (GARCÍA, 2013, p. 30).

Mediar, oportunizar, acompanhar e favorecer a formação continuada, bem como as reuniões pedagógicas, conselho de classe, “Indicadores de Qualidade” e\ou outros momentos formativos dentro da Unidade Escolar, e torná-los eficazes, é uma das tarefas principais que envolvem a ação do Gestor.

Essa formação continuada esteve em todo tempo alinhada e articulada às políticas públicas mais amplas, bem como ao Projeto Político Pedagógico da nossa Escola, orientando-se por seus objetivos, partindo de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem

tratadas. Observamos o plano de ação dos indicadores, consideramos as condições para viabilizar a participação de todos, levamos em conta as necessidades e interesses dos educandos para favorecer seu engajamento. Tal formação foi planejada, acompanhada, avaliada e revisada para assegurar a articulação do Currículo da Cidade e de boas práticas educativas no processo de ensino aprendizagem do educando na Unidade Escolar.

4.3.8. Encontro VIII (02-12-2019)

O oitavo e último encontro contou com devolutivas da formadora sobre esse período e nossa avaliação da formação proposta por SME. A professora Claudia Polastre compartilhou com os três grupos de JEIF as avaliações de todos, ouvindo considerações de cada grupo, analisando e refletindo, no coletivo, possibilidades de ampliar o projeto, trazendo à tona a responsabilidade de cada um com esse tema.

Observou e fotografou os portfólios e registros individuais que falavam a respeito do tema do Parque Sonoro e da Educação Musical e oportunizou a troca de experiências entre os professores, o que haviam conseguido trabalhar, o que levariam como desafio para o próximo ano e questionou qual conteúdo necessitaria de maior pesquisa. Os grupos responderam que necessitariam aprender mais sobre partitura informal, que não foi melhor discutido por falta de tempo. A formadora se colocou à disposição para discutir outros temas ou dúvidas que forem surgindo, deixou seu e-mail para contato e se despediu do grupo, segundo a própria, muito satisfeita com os resultados apresentados.

Ao solicitarmos as formações da SME, buscávamos uma formação de qualidade, com novos olhares sobre o tema do Projeto Parque Sonoro e Educação Musical. Recebemos uma excelente formadora, Doutora na área, que possui um conhecimento amplo, com vasta experiência no assunto e que encontrou um grupo interessado e disposto a aprender. Foi extremamente importante a chegada dela para dar continuidade às formações que iniciamos.

A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos diretores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola (DAY, 2001, p. 134).

Ter um profissional da área em horário de formação é uma excelente oportunidade a todos, pois o professor não precisa se deslocar, fora do seu horário de trabalho, para participar de uma capacitação, e é oportunizado o mesmo conteúdo em todos os grupos de JEIF, inclusive nas Reuniões Pedagógicas que abrangem todos os funcionários da escola.

Em todas as formações havia pautas a serem trabalhadas e desenvolvidas com a

equipe. A formadora sempre demonstrou empatia pelo grupo, mostrou-se disposta a buscar soluções, levou a equipe a pesquisar o tema, atuar frente aos desafios, deu atenção e oportunidade para todos se colocarem neste período de formação. Trouxe a riqueza do embasamento teórico, associado às práticas musicais, além dos espaços para trocas de experiências, que sempre resultavam em ações nas salas de aula, sem que os professores perdessem suas identidades, cada um à sua maneira, multiplicando o conhecimento adquirido, ajudando um ao outro, adquirindo novas habilidades, aprimorando e adequando de acordo com suas intenções.

[...]envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários (que valem por si próprios), são questões que têm impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula (FULLAN; HARGREAVES, 1991, p.17).

Foi nítido o envolvimento de toda a equipe e a aplicação das práticas nas suas respectivas funções, todos colaborando: ATEs, professores readaptados, coordenador, diretor e claro os professores, com mudanças e inovações em suas aulas, como as que narraremos a seguir. Quem ganha é a criança, com uma educação de qualidade, com novas experiências, com novas descobertas, com a oportunidade de um currículo amplo de igualdade a todos.

Se a mudança do professor implica a transformação da pessoa que ele é, precisamos saber como é que as pessoas mudam. Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal (FULLAN; HARGREAVES, 1991, p.71).

Muitos profissionais não tinham conhecimento das práticas apresentadas e nunca haviam trabalhado com a linguagem musical desta forma, mesmo estando há muitos anos na educação, o que reforça a necessidade de dar continuidade a esse trabalho de formação do Parque Sonoro e Educação Musical em todas as Unidades de Educação Infantil, e propor outros cursos com esse tema para que o professor possa estar sempre se reciclando, ampliando seus conhecimentos e desvendando o trabalho com a música.

Muitas Unidades de Educação Infantil têm interesse nessa formação, mas não conseguem ser contemplados. Acreditamos que seria importante ampliar o número de formadores, pois o tema é de extrema relevância no universo da Educação Infantil. Este tipo de formação *in loco* deve sempre fazer parte das metas da SME, expandindo o tema ao maior número de Unidades quanto for possível.

4.4. Observações de aulas

Ao final do mês de outubro, quando as formações sobre o Parque Sonoro oferecidas pela SME estavam finalizando, realizamos um grupo de observação para discutirmos as propostas das práticas musicais recebidas nas formações, bem como os desafios e conquistas encontrados na realização das atividades. Participaram deste grupo quatro professoras do terceiro turno, que compõe o grupo da JEIF neste horário. A escolha das professoras se deu de acordo com o interesse das mesmas e a disponibilidade de horário para o acompanhamento, em JEIF e em sala de aula. Todas já possuíam mais de vinte anos de prática em sala de aula na Educação Básica, Graduação e ao menos uma especialização. Para não as identificar trataremos como professora A, B, C e D. Todas participaram tanto das formações oferecidas por SME, quanto das nossas formações, no primeiro semestre, nos momentos das Reuniões Pedagógicas e também nos Dias da Família.

Conversamos com esse grupo sobre como seriam as observações: estaríamos inicialmente em um dia marcado para observar e acompanhar as práticas musicais em sala de aula, em seguida levaríamos essa prática aplicada em sala de aula para o momento da formação, como objeto de reflexão, problematizando, levantando dúvidas, buscando avanços e desafios enfrentados nas aulas, compartilhando em grupo, revelando possíveis intervenções, auxiliando o professor na implementação desse novo currículo. Retomaríamos as teorias estudadas, quando necessário, voltando durante o percurso de acordo com a solicitação dos professores, para acompanhar e auxiliar suas práticas musicais.

A ideia central é formar o professor para tomar decisões acerca de como os conhecimentos adquiridos na formação podem ser colocados a serviço de todos os seus alunos, sem descuidar de atender às necessidades específicas de cada um deles (MORICONI, 2017, p. 33).

Nossa primeira conversa em JEIF aconteceu no dia 23 de outubro de 2019. Iniciamos discutindo acerca das formações da SME, quais aspectos desse trabalho as professoras estavam conseguindo colocar em prática nas suas aulas e qual o impacto dessa formação em suas vidas profissionais.

A professora A nos contou que havia feito a brincadeira “Vivo/Morto” com os sons de grave (tambor) e agudo (chocalho); e a “brincadeira das cadeiras”, também com uso dos instrumentos. Solicitou doações na comunidade e recebeu, de uma serralheria, doações de triângulos para compor as caixas sonoras. Gravou um vídeo com as crianças tocando triângulos e agradecendo as doações do serralheiro. Contou-nos que também trabalhou sons

com o corpo, como os “Barbatuques”.

A professora B trabalhou com a música “Chuva chove”, de Mundo de Bitá, possibilitando que as crianças explorassem livremente os chocalhos e triângulos que lhes foram apresentados no dia, além de mostrar a origem africana desses instrumentos. Lembrou da “boca de jacaré”, que os alunos fizeram na semana da criança, que tem som semelhante ao da castanhola, instrumento também apresentado aos pequenos.

A professora C contou que havia apresentado todos os instrumentos da bandinha rítmica às crianças e perguntado a eles quais conheciam, e que fez uma sondagem sobre o conhecimento das crianças a respeito dos instrumentos musicais, na qual pôde constatar que alguns alunos conheciam o trompete e o trombone, por conta da igreja, outros conheciam e tocavam o pandeiro, porque participavam de uma escola de samba, mas que a maioria não sabia o nome destes instrumentos. Era algo novo para elas, que conheciam apenas os tradicionais como violão, piano e bateria, vistos na televisão.

A professora D desenvolveu a ideia de um jogo, o “Bingo Sonoro”, depois da nossa sugestão no fim do primeiro semestre daquele ano. Tirou fotos dos instrumentos da bandinha rítmica da nossa escola e montou uma cartela de bingo, variando os instrumentos em cada uma. Apresentou todos os instrumentos para as crianças e depois brincaram de “Gato Mia” com o som dos instrumentos (os alunos ficavam de olhos fechados e ao tocar um som eles diriam o nome do instrumento que o produziu) e por fim, distribuiu as cartelas e colocou “pinos mágicos” para servir de marcação: quando o instrumento fosse tocado às crianças deviam marcá-lo na cartela. Segundo a professora, a turma se divertiu bastante.

O início das observações foi marcado para os dias 24, 25, 30 e 31, respectivamente, nas salas das professoras C, D, B e A.

A literatura investigada mostra que os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar [...]. De fato, o ensino que procura promover a aprendizagem ativa dos professores parece ser uma das principais características dos programas de formação continuada que geraram melhorias no desempenho escolar de alunos da escola básica [...] (MORICONI, 2017, p. 30-31).

Na busca de dar continuidade às formações, iniciamos o processo de observação das aulas das quatro professoras, que planejaram e organizaram da melhor forma possível suas aulas nesse período, a fim de compreender o que, das formações recebidas, conseguiram colocar em prática, além de auxiliar com propostas e sugestões para a continuidade desse trabalho.

As ações desenvolvidas com todas as professoras do grupo de observação estão

descritas, sucintamente, no quadro abaixo. Após o quadro passaremos à exposição das observações individualmente.

Quadro 7 – Observações de aulas

Formação e observação com as professoras do grupo selecionado.	Data	O que foi tratado?
Todas	23/10/2019	O que elas haviam conseguido colocar em prática. Combinados e cronograma de observações.
Professora CA	24/10/2019	Atividades com a linguagem musical: Cantar cantigas folclóricas; brincadeira de estátua ao tocar um instrumento musical- conceito de som e silêncio.
Todas	25/10/2019	Compartilhamos as práticas da professora C. Práticas com pulso e ritmo na canção Escravos de Job, com uso dos instrumentos musicais.
Professora D	25/10/2019	Bingo sonoro. Maestro com dinâmicas sonoras: fraco, forte; tocando livremente.
Professora CA	29/10/2019	Bingo sonoro. Apresentação da caixa sonora. Tocar os instrumentos no pulso da música.
Professora B	30/10/2019	Leitura: Conheça a Orquestra (Ann Hayes). Música de roda “Casinha de bamboe”.
Todas	31/10/2019	Compartilhando experiências musicais, professoras B, C e D: fazer o ritmo da música sem cantar com músicas clássicas, em seguida inserir música cantada e tocada Escravos de Job; sugestões de novas práticas de leitura, histórias sonorizadas sobre o tema; família dos instrumentos; ampliação das cantigas de roda, brincadeiras musicais. Planejando novas aulas.
Professora A	31/10/2019	Tocavam borboletinha com ritmo da música acompanhados dos chocalhos confeccionado por eles. Desenho de observação dos instrumentos musicais.
Todas	01/11/2019	Compartilhando experiências e desafios da professora A e do grupo.
Professora C	06/11/2019	Prática da bandinha rítmica com pulso e ritmo.
Todas	07/11/2019	Compartilhando os desafios do grupo frente à falta de materiais. Experiências que deram certo e que não deram certo.

		Planejando novas aulas.
Professora B	11/11/2019	Novas cantigas de roda; Sons do corpo.
Professora A	13/11/2019	Escolher um som ou instrumento por mesinha, tocar de acordo com a regente (professora). Brincadeira da cadeira – som e silêncio.
Todas	14/11/2019	Compartilhando as práticas, planejando novas.
Professora D	14/11/2019	Identificar os instrumentos musicais partindo do som. Utilização da bandinha rítmica trabalhando pulso.
Todas	18/11/2019	Práticas musicais professoras A e D, tirando frases da música cantada, deixando apenas tocada.

Fonte: RIBEIRO (2020)

4.4.1. Na sala da professora A

A observação na sala da professora A aconteceu em dois momentos: no dia 31 de outubro de 2019 e, de acordo com sua solicitação, retornamos no dia 13 de novembro. Conversamos, também, nos momentos formativos nos dias 01 e 18 de novembro.

Uma das atividades planejadas pela professora consistia em tocar a música “Borboletinha” com acompanhamento dos chocalhos que a turma havia confeccionado. A professora fazia a batida do ritmo no chocalho e as crianças acompanhavam, mostrando com orgulho suas produções e descobertas de possibilidades.

A professora também colocou os instrumentos da bandinha rítmica expostos na bancada da sala, pediu que observassem cada instrumento e em seguida os desenhassem nas folhas de sulfite A4 com lápis e giz de cera.

Foto 17 - Professora A cantando e tocando com chocalhos feitos pelas crianças, desenhos de observação dos instrumentos musicais



Fonte: RIBEIRO (2020)

Na conversa durante a formação do dia 01 de novembro, a educadora nos contou que trabalhar Música com as crianças se tratava de uma nova vivência, mesmo atuando há muitos anos como professora do Ensino Fundamental I, e que a partir dessa experiência, pretende usar a prática todos os anos.

Conversamos sobre o quão importante foi para as crianças terem utilizado os chocalhos criados por elas, um grande significado para cada uma, bem como sobre o trabalho com o desenho de observação dos instrumentos musicais, pois até então ninguém havia apontado a utilização dessa forma, sendo o desenho parte do processo de aprendizagem na infância, acompanhando a rotina das aulas. Outras professoras se interessaram em fazer o mesmo.

No segundo dia de observação, a professora propôs que cada mesinha escolhesse um instrumento, agogô, chocalhos ou fizesse um som com papel, a boca ou palmas. A brincadeira se deu com a professora como maestro, regendo a turma com as mãos, apontando para cada mesinha quando deveriam tocar, ou parar de tocar, intercalando os sons: ora todos, ora duas mesinhas, uma com som de instrumento, outra com som produzido com voz, e assim por diante.

Foto 18 - Professora A, brincando de maestro



Fonte: RIBEIRO (2020)

No momento de formação, no dia 18 de novembro, compartilhamos essa prática e apontamos a necessidade de oportunizar à criança a escolha de com qual instrumento musical gostariam de participar. Discutimos, também, a dificuldade percebida pela professora em realizar uma experiência de tocar a música sem cantar, apenas acompanhando o ritmo, para ela o som se misturou e não dava para identificar a música apenas pelo ritmo. Sugerimos, então, que tentasse novamente, já que internalizamos novos conceitos aos poucos, e dessa vez tirasse partes das frases cantadas, substituindo-os pelo toque do ritmo, para que as crianças pudessem assimilar a dinâmica, aos poucos.

Por exemplo, ao cantar e tocar a música “Escravos de Job”, as crianças não deveriam cantar a palavra CAXANGÁ, apenas tocar essa parte, posteriormente, ela também poderia tirar o trecho “DEIXA FICAR” da parte cantada e apenas tocar com os instrumentos, e assim por diante, por trechos ou palavras da canção. A sugestão poderia ser aplicada em outras canções da mesma forma.

Essa é a razão pela qual tem se mostrado central, na formação profissional, colocar os docentes na posição de estudar o próprio conteúdo/procedimento que pretendem ensinar aos alunos. Darling-Hammond et al. (2009²³) indicam igualmente que os professores julgam ser mais importante a formação continuada que lhes dá oportunidades de construir in loco o conhecimento de conteúdo acadêmico, aliado à como ensiná-lo aos alunos, sem perder de vista nem o contexto local, nem os recursos específicos das escolas, nem as diretrizes curriculares, nem os sistemas de prestação de contas, etc. Convém lembrar que essa ênfase em atividades ligadas à prática docente não tem a intenção de negar a importância do preparo teórico. Ao contrário, a teoria não se opõe à prática: antes, a primeira dirige a segunda, que, por sua vez, fornece elementos para aprimorar a primeira (MORICONI, 2017, p. 32-33).

A professora ofereceu a oportunidade para as crianças confeccionarem um instrumento musical e depois tocar com esse instrumento a música escolhida por eles. Propiciou a escolha de produzirem um som, de serem maestros desta orquestra, desenvolvendo autonomia, o poder de decisão, tão importante na formação do indivíduo dentro de uma sociedade capitalista em que precisará refletir sobre suas escolhas, a fim de poder ser agente de sua própria vida.

Neste período a educadora mostrou-se disposta e atuante, buscou doações na comunidade, e recebeu de uma serralheria doações de triângulos para compor nossa caixa sonora. Envolveu-se e permitiu aprender algo novo, e mesmo tendo um grande tempo de magistério, não pôs resistência a um novo conhecimento. Compartilhou suas dificuldades com o grupo, na busca de novos caminhos para desenvolver o trabalho com a Música.

Essa ação-reflexão-ação faz parte de todo o processo de formação de professores, na busca de mudanças, transformações e novos conceitos curriculares, devendo ser recebida como uma estratégia para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

442. Na sala da professora B

A observação na sala da professora B aconteceu nos dias 30 de outubro e 11 de novembro de 2019, de acordo com sua solicitação para que retornássemos. Conversamos,

²³ DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. **Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad.** Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

também, nos momentos formativos nos dias 31 de outubro, 14 e 18 de novembro.

Conforme planejado pela professora, a aula se deu na quadra, área externa da escola, com a leitura do livro “Conheça a Orquestra”, de Ann Hayes (1995), apresentando os diferentes instrumentos musicais. Ao narrar a história a professora pode observar que a maioria dos alunos não tinha familiaridade com os instrumentos.

Em seguida a professora convidou a turma para fazer uma roda e cantar a música “Casinha de Bamboe”, fazendo o movimento de ir ao centro da roda e voltar. Ao final da música deviam parar como uma estátua, e quem se mexesse receberia do grupo o canto “Catinga de Gambá”.

No dia seguinte, 31 de outubro, na formação, discorremos acerca de sua prática e da leitura sobre instrumentos musicais, sugerimos o livro “A Orquestra Tintim por Tintim”, de Liane Hentschke et al. (2015), para ampliação do tema e que se fizesse uso, além das imagens dos instrumentos, de seus sons, por meio, por exemplo, do uso de data show com apresentações dos instrumentos musicais.

Outra sugestão para ampliar a ideia das histórias com música seria a utilização das histórias sonorizadas. A professora nos solicitou um modelo de história, então emprestamos o livro “Jogando com os sons e brincando com a música”, de Vania Ranucci Annunziato (2002), com algumas sugestões e contamos uma dessas ao grupo de professores, a saber, o “Sitio da vovó Guida”. Enquanto líamos, o grupo fazia a sonoplastia com a voz, de forma bem simples (sons de passarinhos, som das águas do riacho etc.), o que se mostrou uma troca bem interessante com o grupo. Todos se interessaram em colocar em prática essas ideias.

No momento de roda, a professora B nos contou que, durante as formações neste segundo semestre, se lembrou da canção “Casinha de Bamboê”, brincadeira de sua infância em Minas Gerais, e que ficou surpresa do quanto as crianças gostaram de brincar com essa música. O brincar de roda se mostrou um momento muito rico, assim, combinamos de darmos continuidade às cantigas de roda, ampliando essas canções tão ricas que fazem parte do nosso folclore.

No dia 11 de novembro, nos reunimos na quadra para cantar em roda com as cantigas: “Cirandeiro”; “De abóbora faz melão”; “Ciranda cirandinha”, “Passe a bola”, além da canção ensinada a eles pela professora, “Casinha de Bamboê”. As crianças pediram para que repetíssemos a brincadeira com sons do corpo que fizemos no dia do aniversariante do mês. Brincamos de diversas formas com os sons do corpo, incentivando as crianças a criarem novas formas de sons para que os colegas imitassem.

Foto 19 - Professora B, brincando com cantigas de roda e contando histórias



Fonte: RIBEIRO (2020)

Em JEIF, no dia 14 de novembro, a professora B comentou com o grupo que no próximo ano as práticas musicais fariam parte de seu planejamento, rotina e linha do tempo, e que nunca havia pensado na música desta forma. O grupo todo concordou que atividades com a música deveriam ser planejadas desde o início do ano, inclusive na rotina semanal das turmas, e que também poderiam ser incluídas nos Projetos de Imprensa Jovem, dos quais a escola faz parte.

Percebemos que as ações de feedbacks das observações valorizam e apoiam a ação docente.

Além disso, a duração prolongada e o contato frequente com os formadores são tidos como necessários porque o processo de aprendizagem não é linear, nem obrigatoriamente sequencial (pois envolve retomar alguns conteúdos) e, sim, interativo e com feedbacks constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas. Segundo Garet et al. (2001²⁴), o tempo implica maior (ou menor) possibilidade de mudar a prática pedagógica e de receber feedback acerca do que foi feito (MORICONI, 2017, p. 39).

A professora B ressignificou sua prática profissional, permitindo a compreensão de ideias partilhadas e resgatando suas memórias afetivas. Buscou apoio na leitura para a introdução de um novo assunto, apresentou as famílias dos instrumentos musicais, explorou a sonorização de histórias, ampliou as brincadeiras de roda com novas cantigas e trabalhou os sons do corpo com a sua turma. A educadora ressaltou que gostaria de ter iniciado essas experiências no começo do ano, o que demonstra o reconhecimento dos resultados em pouco tempo e o desejo de ampliar sua prática e conhecimento.

²⁴ GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

443. Na sala da professora C

A princípio, faríamos a observação das práticas musicais na sala de aula da professora C, que possui uma média de 35 alunos. Porém, outras professoras foram solicitando novas intervenções e atendemos na busca de fazermos juntas esse trabalho, sentindo e percebendo as dificuldades que encontravam e as oportunidades para trocar experiências e aprender algo novo. Dessa forma, estivemos na sala com a professora C nos dias 24 e 29 de outubro e 6 de novembro, além de conversamos nos momentos formativos, nos dias 25 e 31 de outubro e 18 de novembro.

Quando chegamos na sala de aula as crianças se assustaram um pouco, por não estarem acostumadas com a diretora nesse ambiente e enxergarem essa figura com um certo medo, consequência da estrutura hierárquica e de autoridade difundida no ensino. Nos apresentamos novamente, explicando o propósito de estarmos ali com eles. A professora nos pediu para levarmos o teclado e acompanharmos o momento das cantigas folclóricas, e embora já estivessem acostumadas com o instrumento por conta das sextas-feiras dos aniversariantes, as crianças admiraram nossa chegada. Ficamos em roda com o teclado e todos queriam vê-lo de perto e tocar, assim, combinamos que ao final da aula todos poderiam tocar, um de cada vez.

A professora perguntou às crianças qual música gostariam de cantar, e elas sugeriram “Sítio do Seu Lobato”, “Borboletinha”, “Alecrim” e a “música do Pinóquio”. Cantamos acompanhados pelo teclado, com palmas, gestos e muita alegria. Em seguida ouvimos os alunos cantarem e brincarem com a “música do Pinóquio”. Logo após, a professora propôs a brincadeira da “Estátua” com som dos instrumentos e a turma toda demonstrou animação. A educadora segurou um pandeiro e perguntou qual era o nome daquele instrumento (os alunos já estavam familiarizados), então pediu a um deles para que tocasse e, quando o som parasse os outros deveriam fazer uma estátua bem engraçada. A brincadeira se repetiu com mais três instrumentos.

Ao final, todos tocaram o teclado, como combinado, parabenizamos a turma e combinamos nosso retorno. Todos nos abraçaram e agradeceram.

Foto 20 - Professora C, cantando e brincando com dinâmicas na sua sala



Fonte: RIBEIRO (2020)

Na formação de 25 outubro, compartilhamos as práticas da professora C, e percebemos que, com isso, o grupo demonstrou mais tranquilidade para compartilhar suas dúvidas e desafios. Perguntamos à professora C qual era o seu maior desafio naquele momento, ela nos disse que não sabia como começar a tocar música com pulso e ritmo, então ensaiamos com o grupo a canção “Escravos de Job”, primeiro cantando e batendo palma na parte mais forte da música (pulso), depois fizemos as palmas no ritmo da música, e depois colocamos instrumentos para essas práticas. Na semana seguinte combinamos de voltar a essa sala.

Conforme atestado por Fullan e Hargreaves,

[...] o efeito mais importante da colaboração entre os docentes é o seu impacto na incerteza sentida relativamente ao trabalho, a qual, quando experienciada a sós, pode enfraquecer o sentimento de confiança dos professores. [...] O principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia (FULLAN; HARGREAVES, 1991, p. 83).

No dia 29 de outubro retornamos à sala da professora C para colaborarmos com suas práticas musicais, observarmos e ajudarmos no que fosse preciso. Para esse dia, a professora planejou jogar com as crianças o “Bingo Sonoro” criado pela professora D. Durante a troca de experiência, todas tiveram curiosidade de aprender a jogar e aos poucos foram introduzindo o jogo em suas salas.

Ao chegarmos à sala, os alunos nos receberam com abraços e muita alegria, já não olhavam com medo, como da primeira vez, mas sim com muita animação. Observando a brincadeira do Bingo Sonoro, com instrumentos da bandinha rítmica, percebemos que eles já haviam brincado antes e conheciam bem as regras.

A educadora escolhia aleatoriamente um instrumento da caixa e tocava, eles identificavam rapidamente o instrumento na cartela e diziam seu nome; em alguns momentos o instrumento era tocado debaixo da mesa para que eles não vissem, apenas ouvissem o som, desta forma alguns se confundiam com sons parecidos como de chocalhos e caxixis, mas outros sabiam identificar o som com detalhes, definindo um som como mais “fechado” do que o outro. Quando finalmente alguém preenchia a cartela, gritava “Bingo!” e a professora conferia, estando corretos, todos aplaudiam.

Na sequência, demos início à prática com o ritmo, a pedido da professora, que ainda estava insegura para trabalhar com o tema. Diante disso, com a turma em roda, cantamos a música “Escravos de Job”, explicamos que bateríamos palma apenas na parte mais forte da música, chamado de pulso, como o pulso do nosso coração, e pedimos para que todos colocassem a mão no coração e sentissem o pulsar; todos fizeram silêncio e começaram a identificar, alguns solicitavam ajuda para encontrar, auxiliamos até que todos perceberam, e então perguntamos a eles como é esse som. Algumas crianças responderam “bum-bum”, “é um ‘bum’ mais forte, que você sente”.

Tentamos encontrar o “bum” da música “Escravos de Job”, começamos a cantar e bater palmas no pulso e as crianças logo perceberam sobre o que estávamos conversando, então passaram a acompanhar com palmas no pulso da música; alguns batiam mais palmas, seguindo o ritmo, explicamos que essas batidas eram diferentes e pra marcar essa diferença batemos palmas e o pé no pulso da música, por exemplo: es-CRA-vos de JÓ, jo-GA-vam ca- xan- GÁ, sendo as letras em caixa alta as sílabas fortes — marcação do pulso. As crianças brincaram com a música em pé, batendo palmas e os pés na parte forte. Percebemos que através dessa dinâmica o assunto também ficou mais claro para a professora.

Outra atividade planejada foi apresentar as caixas sonoras, formadas por objetos e instrumentos confeccionados por todos, e utilizá-los para tocar com o pulso da música. A professora apresentou os instrumentos para a turma, alguns semelhantes aos que eles conheciam na bandinha rítmica, outros diferentes, que os alunos começaram a nomear, como, por exemplo, uma embalagem grande de água, com tampinhas dentro, o “tambor-chocalho”, um violão de caixa de sapato, um guizo com arames, chocalhos etc.

Depois da exploração sonora de todos os objetos, voltamos à música “Escravos de Job” e propomos que as crianças tocassem o pulso da música com os mesmos. Tocaram algumas vezes, então revezaram com os colegas e assim por diante. Foi uma atividade bastante produtiva.

Durante a formação, em 31 de outubro, a professora solicitou nossa ajuda para

desenvolver com a bandinha o ritmo da música, então retomamos a sugestão da formação do dia 25 de iniciar a prática sem colocar o canto, por exemplo com Música Clássica, para que os alunos pudessem se concentrar melhor no ritmo. Ensaíamos durante aquele período, a professora fez a marcação do pulso corretamente e apresentou o desenho rítmico com as palmas, sentindo-se mais segura e tranquila para trabalhar com aquele desafio.

O resultado se mostrou compatível com as propostas de Moriconi:

Para aprimorar sua compreensão acerca de como o conteúdo que lecionam está estruturado e como os alunos o aprendem a partir da formação continuada, os professores precisam experimentar as abordagens propostas na formação, refletir sobre essa experimentação, trocar suas impressões com colegas e formadores e consolidar os conceitos e práticas aprendidos, em um processo longo e, de preferência, no qual recebam, de outras fontes, orientações alinhadas aos objetivos e abordagens da formação continuada em questão (MORICONI, 2017, p. 54).

No dia 6 de novembro, estivemos mais uma vez na sala da professora C, e a nossa dificuldade foi encontrar um recurso para tocar a Música Clássica, que estava em um pen drive: os números das músicas não apareciam na caixa de som da sala, não encontramos cabos que funcionassem para ligar o notebook na caixa de som, a TV e o DVD não possuíam entrada USB. Depois de desperdiçarmos algum tempo na tentativa de encontrar os recursos, nos sentimos cansadas e frustradas.

Para não frustrarmos as crianças, que já esperavam pelo trabalho com música, a professora fez uma roda, entregamos os instrumentos da bandinha rítmica e explicamos que o desafio seria maior, pois era preciso cantar e tocar a música “Escravos de Job” com pulso. Em seguida dividimos a sala em dois grupos: um tocando a música com a marcação do pulso e o outro com a marcação do desenho rítmico. No decorrer da prática, alternávamos os grupos, ora com pulso, ora com desenho rítmico, propomos também a troca dos instrumentos entre as crianças, para que todos tivessem a oportunidade de tocar o maior número possível. Era nítida a alegria das crianças ao manusearem os instrumentos, tocarem e cantarem, certamente que havia aqueles que só tocavam e esqueciam de cantar; buscávamos lembrá-los de cantar, ora sugerindo que apenas as meninas cantassem e tocassem, ora meninos. Exploramos essa canção de inúmeras formas.

No momento de formação em 7 de novembro, colocamos nossa frustração com a dificuldade de recursos, solicitamos ao grupo que nos trouxessem suas necessidades sobre o tema, buscamos no almoxarifado da escola e encontramos aparelhos de som compatíveis com pen drive, e colocamos à disposição de todos. Alguns não sabiam que a escola dispunha desse recurso, descobrimos que a maioria já havia comprado o adaptador de pen drive, e compramos para os que não tinham. Incentivamos a professora C a continuar buscando

músicas para trabalhar com a bandinha rítmica, a voltar a trabalhar com a Música Clássica que havíamos escolhido e, também, para que continuassem com o trabalho com a música, dando liberdade para que as crianças pudessem escolhê-las, desenvolver ritmos, arranjos e pulso de maneira criativa. A professora relatou que estava pensando em algumas canções de Natal para sugerir à sua turma, buscando criar novas possibilidades no trabalho com a música.

Foto 21 - Professora C, brincando com a caixa sonora e bingo sonoro com sua turma



Fonte: RIBEIRO (2020)

Todo o processo desenvolvido na turma da professora C demonstrou que a educadora, de alguma forma, sempre buscou trabalhar com Música em suas aulas, principalmente com o canto. A música faz parte da vida da professora, que incentiva seus alunos, e estes têm grande interesse pelos instrumentos, havia, inclusive, crianças que tocavam instrumentos fora da escola. De início, a professora sentiu-se um pouco insegura de trabalhar com ritmos, pulso e arranjos, mas demonstrou grande interesse em aprender, e com as formações em grupo pôde internalizar alguns conceitos teóricos que havíamos visto nas formações da SME, o que fomentou novos saberes.

444. Na sala da professora D

Estivemos na sala da professora D em 25 de outubro e 14 de novembro para dar

continuidade às observações, nos encontramos também nos momentos formativos do dia 31 de outubro e 18 de novembro.

Em suas aulas, a professora propôs a brincadeira do “Maestro”, em que todos tocariam os instrumentos da bandinha livremente, e ao seu comando parariam, tocariam mais forte ou mais fraco, exercitando a dinâmica sonora: quando ela indicava, somente uma mesinha tocava, e em outros momentos todos tocavam juntos; a professora solicitou que algumas crianças fossem o maestro e fizessem o comando. Essa brincadeira foi muito pertinente para que as crianças aprendessem a ouvir e se concentrar.

A brincadeira do “Maestro” exige concentração, atenção e trabalho em grupo, além de possibilitar a experiência de tocar um instrumento musical. Os alunos entenderam muito bem as regras dessa brincadeira, e quando foi oportunizado que assumissem o papel de maestro, ficou claro que já haviam internalizado as regras e qual era esse papel.

No dia 14 de novembro, conforme planejamento da professora, realizamos a brincadeira de identificar os sons com os olhos fechados, como foi feito na formação. A educadora solicitou, também, nosso auxílio para trabalhar com o pulso em uma canção. A brincadeira seguiu, semelhante ao relato da seção 4.3.3 deste trabalho, com uma criança em cada canto da sala com um instrumento musical e uma no meio de olhos vendados (os outros alunos observavam, esperando para revezar com os colegas). A criança do meio deveria ser guiada pelo som até o local onde estava o instrumento musical dito pela professora, enquanto a que estava com referido instrumento musical tocava sem parar, até que criança com olhos vendados chegasse a ele, e assim por diante.

Ao propor a atividade acima, observamos que a professora tinha um objetivo claro de levar as crianças a se concentrarem, a reconhecerem o timbre do instrumento, não apenas associar a figura ao nome. Os sons dos quatro instrumentos musicais se misturavam e a criança necessitava de atenção para identificar o timbre específico do instrumento musical indicado. Alguns colegas da sala tentavam “soprar”, na tentativa de auxiliar os amigos a encontrarem, mas a professora os impedia para que seu objetivo fosse alcançado. Ao concluir o seu desafio, a professora tirava a venda dos olhos da criança e todos aplaudiam.

Foto 22 - Brincando de ser guiado pelo som



Fonte: RIBEIRO (2020)

Na sequência, atendendo ao pedido da professora, convidamos as crianças para se sentarem no chão, no centro da sala, para conversarmos sobre pulso. Perguntamos a eles qual música gostariam de tocar, e escolheram “Pintinho Amarelinho”. Cantamos a música e usamos as palmas como pulso, em seguida distribuímos os instrumentos aleatoriamente e tocamos com as crianças. Percebemos que era necessário orientarmos o manuseio do triângulo, pois este produz sons diferentes ao ser segurado com a mão aberta ou fechada.

Na hora de guardar, pedimos às crianças que trouxessem os instrumentos musicais estrategicamente, chamando-os pelo nome (chocalhos, agogôs, triângulos, pandeiros), a fim de que pudessem identificar o instrumento em mãos ao respectivo nome. Algumas identificaram de pronto, outras precisaram ser lembradas tanto pela professora quanto pelos colegas. Agradecemos mais uma vez a oportunidade de aprender e compartilhar com eles.

Ao solicitar nosso auxílio no trabalho da bandinha, para tocarmos com o pulso e o ritmo da música, entendemos que ainda havia insegurança por parte da professora para realizar a atividade, e esta, através do apoio e incentivo, sem julgamento ou cobrança, pôde compreender melhor a experiência. A educadora filmou essa experiência e nos disse que tentaria realizá-la novamente.

Foto 23 - Conhecendo os instrumentos da Bandinha Rítmica



Fonte: RIBEIRO (2020)

Foto 24 - Explicando como utilizar os instrumentos da Bandinha Rítmica



Fonte: RIBEIRO (2020)

Observamos a professora D na prática do jogo desenvolvido por ela: o “Bingo Sonoro” com instrumentos da bandinha. A educadora confeccionou as cartelas de bingo com fotos dos instrumentos da bandinha rítmica, com o objetivo de que as crianças conhecessem os instrumentos musicais e seus sons correspondentes, de forma lúdica através dos jogos, o fez de modo muito criativo e muito bem elaborado. Ela tocava um instrumento virada de costas para os alunos, para que eles não pudessem vê-lo, apenas ouvir seu som. Quando uma criança completava a cartela, gritava “Bingo!”, a professora, então, conferia se haviam sido tocados todos os instrumentos daquela cartela e ao confirmar essa hipótese, todos aplaudiam.

Foto 25 - Bingo sonoro



Fonte: RIBEIRO (2020)

Vale ressaltar que no momento da devolutiva em 31 de outubro, parabenizamos a criatividade da professora ao desenvolver o “Bingo Sonoro” com sons da bandinha rítmica, prática compartilhada com todo o grupo de professores da escola, mesmo de outros turnos, que em sua maioria a realizaram. A educadora também criou um jogo da memória, com as

mesmas figuras, e os disponibilizou no computador da escola, de modo que outros professores pudessem ter acesso a ele.

Nesta sala, as crianças já estavam familiarizadas com a brincadeira do “Bingo Sonoro”, o que demonstrou que essa era uma prática frequente. A professora mostrava-se confiante com o conteúdo e segura por ser um material confeccionado por ela.

Na literatura especializada, vários tipos de colaboração são indicados, a depender do pretendido, como por exemplo: estágios ou intercâmbio docentes; acompanhamento com o *coach* ou mentor; grupos de estudo para discussão de determinado assunto; oficinas colaborativas, baseadas na narrativa de experiências; observação da atuação de especialistas (ou ser por eles observado), seguida de discussão com feedback interativo; e observação da atuação de pares, entre outros (TIMPERLEY et al., 2007²⁵; GUSKEY; YOON, 2009²⁶; DARLING-HAMMOND et al., 2009²⁷ apud MORICONI, 2017, p. 36).

O partilhar da experiência dos jogos da professora D trouxe um estímulo para que o grupo promovesse ações colaborativas. Todos tiveram acesso ao seu material disponibilizado no computador da sala de informática e assim deram continuidade ao compartilhar e as trocas neste período.

Formações continuadas baseadas na colaboração profissional ajudam os professores a abordarem problemas que vivenciam no seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compressão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções (GARET et al., 2001²⁸). Tanto abordagens coletivas – como as comunidades profissionais de práticas, como abordagens individuais – como o *coaching* ou a mentoria, são citados como formas de colaboração profissional (MORICONI, 2017, p. 12).

Participar ativamente em todo esse percurso, estar ao lado no desenvolvimento das atividades com as professoras, estreitar o relacionamento, entender seus desafios, seus avanços, olhar de fora e de dentro, é de uma riqueza inestimável. Percebemos que alguns professores no começo ficavam um pouco constrangidos com a nossa presença em suas aulas, mas aos poucos foram percebendo que não estávamos ali para julgá-los, e sim para aprendermos juntos e auxiliá-los nesse caminho do trabalho com a música. Descobrimos juntos, erramos juntos, aprendemos juntos; é um processo e como tal deve ser aprimorado a cada dia.

²⁵ TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration – BESI**. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.

²⁶ GUSKEY, T.; YOON, K. What works in professional development? **Phi Delta Kappan**, v. 90, n. 7, p. 495-500, March 2009.

²⁷ DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. **Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad**. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

²⁸ GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001

Neste sentido, os principais fatores que permitem avaliar a eficácia dos diretores de escola são as suas destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem. O relacionamento entre os diretores da escola e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem (DAY, 2001, p. 134).

Entendemos que um bom líder promove a partilha de ideias, lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança. Observamos, nesse tempo em que estivemos mais próximo às professoras, o crescimento de cada uma, o envolvimento, a superação em relação às suas próprias dificuldades e à linguagem musical. Cada uma com seu nível de entendimento sobre o assunto: algumas que o desconheciam completamente deram seus primeiros passos; outras tinham habilidade com as artes, com o canto e buscaram avançar na parte rítmica e prática dos instrumentos musicais; outras ainda buscaram inspiração em suas próprias memórias de infância para embasar a prática musical. Houve superação, empenho e dedicação de cada uma delas e isso é algo notório a todos.

Aqui, não importa tanto se a formação é na escola (*school-based*) ou fora dela, mas sim que a comunidade propicie oportunidades para que os docentes trabalhem em conjunto e colaborem uns com os outros, ao comparar suas teorias, processar novas compreensões, desafiar crenças arraigadas, incrementar habilidades para resolução de problemas, reconstruir sua prática, melhorar a autoconfiança e fortalecer sua identidade (TIMPERLEY et al., 2007²⁹ apud MORICONI, 2017, p. 36).

Outra questão importante é o papel da gestão na intermediação entre as formações e a prática: é necessário ter o apoio e incentivo da gestão, em um primeiro momento, para que o professor incorpore em suas práticas os conceitos apresentados e estes integrem o currículo da escola.

445. A Avaliação das professoras sobre esse período

No último dia de formação com essa equipe, 18 de novembro, realizamos uma troca de experiências. Apresentamos as devolutivas de trabalho de cada uma das professoras por escrito, com fotos de momentos de suas práticas, incentivando-as a darem continuidade nas atividades, sugerindo novos temas e possibilidades de se trabalhar com a música. As educadoras ficaram muito satisfeitas em ter as devolutivas por escrito, visto que, como foi observado por elas, muitas vezes as atividades e propostas são exigidas, realizadas sem orientação e não apresentam nenhum tipo devolutiva. O feedback sobre seus trabalhos permite

²⁹ TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration – BES1**. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.

que o professor possa melhorar suas práticas, avançar, analisar quais desafios foram e quais ainda precisam ser superados.

Em relação à prática da professora A destacamos, e parabenizamos a criação dos chocalhos com a turma, o trabalho com ritmo, a solicitação de doações à comunidade — que resultou na obtenção de triângulos para compor as caixas sonoras, doados pelo serralheiro do bairro ao qual a UE está inserida — e a superação dos desafios encontrados, por ser esta sua primeira experiência com música.

A professora apontou insatisfação por conta de o trabalho ter sido realizado apenas no fim do ano, visto que se fosse realizado desde seu início os avanços poderiam ser maiores, ao que reforçamos ser este um trabalho para todos os anos e que em cada momento haverá novas descobertas. Tanto o grupo participante das observações como o grupo geral da escola sugeriram agregar o projeto de Música ao projeto mídias para o próximo ano, fazendo parte do projeto Mais Educação, como o Imprensa Jovem, que abrange a linguagem musical, podendo ser desenvolvida pelos professores envolvidos, o que não isentariam os demais de realizarem esse trabalho, planejado na rotina e na linha do tempo para melhorar a organização das práticas.

A Professora A nos relatou que não tinha experiência em trabalhar com Música na Educação Infantil e que no começo algumas coisas não deram certo, entretanto, por meio das reflexões nos momentos de formação, revisou e refez sua prática, conseguindo, assim, aplicá-la. Ao perguntar às crianças da sala, em sua avaliação final, qual prática mais gostaram naquele ano, 95% da turma respondeu ser o trabalho com a música, cantando, confeccionando e tocando os instrumentos.

A professora B iniciou suas práticas com a música partindo de memórias afetivas de sua infância, resgatando canções, brincadeiras de roda e parlendas, e utilizou-se da prática da leitura, uma atividade muito presente na Educação Infantil, para apresentar os instrumentos musicais de acordo com suas famílias (corda, sopro e percussão), partindo para roda de conversa, pesquisa e conhecimento dos instrumentos musicais.

Ampliou seu repertório de músicas de roda, com canções e novas brincadeiras, oportunizando um novo aprendizado à turma. No relato da educadora as formações aparecem como grande contribuição à prática, bem como o encantamento ao ver as crianças reconhecendo os instrumentos por suas categorias e que os momentos de formação a fizeram lembrar de sua infância, agregando grande valor afetivo às suas práticas.

A professora C explorou a bandinha rítmica de modo lúdico com os instrumentos de percussão, através de diversas brincadeiras. Em seu relato, compartilhou que sempre gostou

de trabalhar com Música, mas não sabia ao certo como desenvolver essas práticas e que a formação mostrou muitas possibilidades de trabalho, principalmente com a bandinha rítmica, a qual não conhecia.

A professora D mostrou-se criativa e disposta ao elaborar seu próprio “Bingo Sonoro” com os instrumentos da bandinha rítmica. Buscou brincadeiras para trabalhar com o som, como a regência da bandinha rítmica cantando. Em seu relato, apontou que as formações superaram suas expectativas, que ficou muito satisfeita, conseguiu atingir muitos objetivos, criar novos instrumentos e abranger diversas áreas do conhecimento através da Música.

No dia 02 de dezembro, estivemos presente com cada grupo de JEIF (três grupos), no momento avaliativo das equipes, parabenizamos o trabalho de música realizado com as crianças nesse ano letivo, as conquistas e avanços de cada um, dentro da perspectiva das formações de Educação Musical e Parque Sonoro. Os professores, a comunidade e toda equipe de apoio foram muito além do que havíamos imaginado, o que promoveu um enriqueceu muito grande às práticas pedagógicas da nossa Unidade Escolar.

Para que a organização curricular seja significativa para as crianças, é preciso que ela também seja desafiadora para as professoras e encantadora para as famílias. A ênfase no protagonismo infantil transforma a professora em articuladora do currículo vivido na escola. Cabe a ela colocar em interligação os quatro elementos que compõem a relação pedagógica: as crianças, as educadoras, os contextos e a cultura (saberes, linguagens e conhecimentos) (SÃO PAULO, 2019, p. 126).

Houve envolvimento de todos dentro de suas possibilidades, uma troca saudável entre toda a equipe, cada um contribuiu com seus saberes e descobriu novas possibilidades no trabalho com a música. Citamos o apoio dos ATEs, das estagiárias, da formadora da SME, da Coordenadora Pedagógica — que nos auxiliou em todo esse percurso, nos permitindo espaço para intervir e interagir — e dos professores, agentes de transformação dessa experiência, da interação, bem como das famílias e das crianças.

Ao assumirmos a gestão democrática do currículo, não podemos considerar responsáveis pelas decisões e pelas transformações das práticas educativas somente a supervisão, a coordenação pedagógica e a direção. Uma Pedagogia em Participação [...] pautada nos princípios da gestão democrática sabe que todos os sujeitos, independentemente de cargos ou funções que exerçam, devem atuar de forma democrática, colaborativa e participativa, expondo opiniões, ouvindo e acolhendo propostas de outrem (SÃO PAULO, 2019, p. 189).

No dia 17 de dezembro, estivemos com toda a equipe escolar reunida, demos um feedback de todas as ações desenvolvidas e agradecemos por todo o trabalho realizado ao longo do ano de 2019, para além dos trabalhos com Música e Parque Sonoro, em todos os projetos que permearam o nosso ano letivo, por todas as mudanças abraçadas, os desafios

vencidos e a dedicação em todas as causas lançadas nessa gestão, bem como pela qualidade da educação que proporcionamos às nossas crianças. A Unidade se mostrou aberta ao conhecimento, às interações e nos recebeu com carinho e empenho.

Merendeiras, professores, equipe gestora, vigias, agentes de apoio, auxiliares técnicos, equipe da limpeza, guarda civil municipal, são todos agentes que permeiam esse ambiente e que de alguma forma realizam um trabalho educativo, muito além da sala de aula.

4.5. Inauguração do Parque Sonoro

Nos dias 9 e 10 de novembro, um final de semana, terminamos a instalação dos objetos sonoros com os prestadores de serviço, ATEs e professores, finalizando a montagem do Parque Sonoro. Assim, a partir do dia 11 de novembro, nossas crianças já puderam explorar esse espaço, além dos objetos sonoros espalhados por toda a escola e a caixa sonora trabalhada em sala de aula.

Convidamos sala por sala, para conhecerem e vivenciarem a experiência do novo Parque Sonoro, para manusearem, livremente, os objetos sonoros e descobrirem novas sonoridades e possibilidades de criação. As crianças brincaram com todos os objetos criados, dentro do Parque Sonoro e por toda a escola, brincaram com o telefone sem fio do quiosque e com os móveis dos corredores.

[...] a permanência dos quatro eixos estruturadores das culturas infantis propostos por Sarmiento (2003³⁰) indica pontos comuns do bebê até a criança de doze anos:

- a ludicidade, ou a capacidade de brincar;
- a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente;
- a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos;
- a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, reinventar o mundo.

A compreensão dos bebês e das crianças como sujeitos brincantes e que aprendem em suas interações e experiências é pressuposto para que se estabeleçam as linhas de continuidade educativa entre ambos os níveis. (SÃO PAULO, 2019, p. 157).

Ao observar as crianças nesse espaço percebemos a curiosidade da infância, a naturalidade com que se aproximavam de algo desconhecido para criar e inventar, algumas já com certo repertório de ritmos, além disso, havia muita alegria e entusiasmo para tocar e cantar, faziam fila para utilizar a bateria, admiravam suas próprias criações e reconheciam criações de seus pais; umas tocavam todos os instrumentos com euforia, outras atentamente ouviam o som de cada objeto sonoro e instrumento musical, davam risada quando percutiam sons e exibiam aos colegas e às professoras. Esta foi, sem dúvidas, mais uma oportunidade de

³⁰ SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

descobertas, de ludicidade, de imaginação e de criação presente para as crianças da UE.

Recriar a escola de Educação Infantil é superar compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. A escola pública tem como objetivo principal oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimentos, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social (SÃO PAULO, 2019, p. 22).

Foto 26 - Explorando o Parque Sonoro



Fonte: RIBEIRO (2020)

Ao reconstruirmos esse espaço, devolvemos a noção de pertencimento desse território³¹ a todo o grupo. Para que assim, a verdadeira equipe, de posse de um espírito colaborativo, possa utilizar esse espaço como instrumento eficaz e flexível no currículo de música, chegando às crianças como forma de vivências e experiências, dando a chance da interação nas brincadeiras, exploração e investigação dos sons, dos ritmos e da música, como produtoras de cultura, criativas e espontâneas, parte principal de toda essa obra. Segundo Jorge Ávila Lima (2002, p. 08) “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”. Concluímos que a beleza não está apenas no resultado atingido, mas no processo, nas transformações e mudanças que ocorrem ao longo do caminho.

O projeto Parque Sonoro evidenciou que o sentir precisa vir antes do saber. Convivência, partilha, troca, confiança, estabelecimento de parcerias e pesquisa foram movimentos presentes nos períodos de formação, com protagonistas diversos, os quais foram respeitados e valorizados em cada espaço selecionado na construção do Parque Sonoro.

³¹ “Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades- desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas – são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

5. ANALISANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesta seção, serão apresentadas as ponderações do percurso formativo dessa pesquisa-formação em Educação Musical, buscando responder as inquietações que a motivaram: Quais elementos relacionados à Educação Musical um professor de Educação Infantil mais precisa em sua formação continuada? Como os professores podem trabalhar com a música em sala de aula na Educação Infantil? Como os momentos de formação em JEIF podem contribuir para a reflexão e a qualificação da prática docente com a música? Analisaremos a contribuição da formação continuada e em serviço para o trabalho com a música na Educação Infantil, propiciando reflexão, qualificação e boas práticas docentes.

Com o objetivo de responder a estes questionamentos, o percurso formativo foi registrado e observado ao longo desse período. Tendo como eixos temáticos os assuntos discutidos nos encontros formativos, procedemos com a análise sob a seguinte organização: a recepção por parte dos professores referente ao conteúdo de Educação Musical — objetivos e expectativas da formação; desenvolvimento do conhecimento específico sobre Educação Musical — aplicação dos conceitos em sala de aula; envolvimento da escola nessa nova atividade curricular — todos os segmentos.

Verificamos, especialmente, a formação profissional dos agentes envolvidos na Educação Infantil, identificando suas necessidades formativas para o trabalho com a música, averiguando se os momentos de formação resultaram na reflexão e qualificação do docente no tocante à Educação Musical. Também analisamos como a formação pôde contribuir com boas práticas pedagógicas para o trabalho com a música.

5.1. Recepção por parte dos professores referente ao conteúdo da Educação Musical

Nessa pesquisa verificamos que os professores não se opõem a um novo aprendizado, mas precisam encontrar na escola espaços formativos que considerem sua ação, abrindo portas para a realização de projetos de mudança, como sujeitos críticos e intelectuais, capazes de gerar conhecimento e somá-lo com o conhecimento existente no mundo.

Tornou-se evidente a necessidade, para além da reconstrução do Parque Sonoro, de uma ação formativa no âmbito da Educação Musical, diante das declarações³² dos professores acerca do tema, nas quais podemos perceber o não entendimento da importância desse espaço:

³² Os relatos apresentados nesta seção foram colhidos em momentos de formação e reuniões pedagógica.

“Podemos fazer uma horta nesse espaço do Parque Sonoro, ficaria bem melhor, pega mais sol” (Professora X); “É verdade, fica melhor a horta aqui. Quem inventou isso o ano passado foi a coordenadora” (Professora Y).

O professor não pode simplesmente ser tratado como um consumidor de conhecimento, posto a realizar uma atividade sem a compreensão de sua importância e razão. A existência de um espaço na escola com diferentes fontes sonoras, não significa que há intenção de se desenvolver um trabalho musical de descobertas, de investigações e criações, e desta forma este espaço perderia seu sentido. O professor, como intelectual, precisa entender a essência dessa aprendizagem, ter para aquele ambiente intencionalidades, observações aguçadas, novas propostas e boas práticas, portanto, se faz necessário um processo de aprendizagem da linguagem musical, buscando seus conceitos, descortinando um novo saber, dentro de uma perspectiva crítica de valorização do docente.

A formação deve promover o desequilíbrio, criar situações-problema, problematizar as práticas, desencadear novas necessidades no ato da reflexão, levantar questionamentos e hipóteses, resultando assim na construção de novas aprendizagens. Os horários de JEIF e momentos de Reunião Pedagógica na PMSP são destinados para estudos, discussões e reflexões de temas relevantes para a educação, visando o aprimoramento e aperfeiçoamento dos profissionais.

Ouvimos relatos de professores que sequer sabiam sobre os instrumentos musicais disponíveis na escola e tampouco conheciam a linguagem musical: “Este é o meu primeiro ano em EMEI, tenho 22 anos trabalhando em EMEF, nunca trabalhei com a linguagem musical, não sei como fazer” (Professora T); “Eu não sabia que tinha esses instrumentos aqui na escola” (Professora V); “Eu nunca vi um trabalho com bandinha rítmica, não faço a mínima ideia de como trabalhar com as crianças” (Professora U).

Não há como cobrar do professor um conceito, se não possibilitamos o conhecimento para tal. Sabemos que há ausência deste conteúdo na formação inicial e que são pouquíssimas as formações continuadas nessa área. Dada a importância e a abrangência desta prática nas escolas de Educação Infantil, cabe aos órgãos públicos buscar ampliar a oferta de formação sobre Educação Musical.

A afirmação das autoras abaixo corrobora com essa demanda:

Na formação inicial e na formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepção de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e

contemporaneidade; mudança (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

O papel da equipe gestora não é outro senão facilitar a chegada das concepções de linguagem aos professores, valorizando seus conhecimentos prévios, buscando desenvolver uma cultura colaborativa dentro do espaço escolar, auxiliando-o e apoiando nas diferentes fases em que ele possa estar.

Nos primeiros encontros de formação, falamos dos diversos lugares em que a música se faz presente: acalanto materno, igrejas, tribos, família. “A música está presente em aniversários, casamentos, bares com amigos, cerimônias, festas, onde há pessoas” (Professora E). Assim, precisamos realizar a inserção da música também na escola, que é o local mais apropriado para o desenvolvimento de um senso crítico, sem juízo de valor, que propicie a formação de cultura.

Discorremos, também, sobre as emoções e reações que a música provoca, apresentamos imagens de bebês com fones de ouvido, com diferentes expressões, e questionamos sobre quais sons estariam ouvindo.

Observamos que para cada pessoa, a música sugere um tipo de reação e emoção, embora a maioria concorde que sons mais fortes podem provocar o choro, alguns defendem que determinados estilos musicais é que são responsáveis por esse impacto. Refletindo sobre o tema, concluímos que um som pode ser agradável para alguns e desagradável para outros, ressaltando o quanto as nossas culturas são atravessadas pelo preconceito relacionado a ritmos e gêneros musicais. Para Schafer (2011), na apreciação artística não há músicas aceitas e não aceitas, é um processo acumulativo no qual descobrimos novos pontos de interesse e reconhecemos o fato de as pessoas terem opiniões diferentes, justamente por serem diferentes, e conseqüentemente compreendermos a arte em sua amplitude.

Quanto às finalidades da arte podem-se buscar na História das Artes duas funções principais: a expressiva e a pedagógica. A expressiva diz respeito a concepção da arte como expressão, como revelação e manifestação de facetas da realidade que passam despercebidas aos sentidos desatentos do homem em seu cotidiano. Como expressão, a arte possibilitaria ao homem acessar a realidade verdadeira, integral. É, desta forma, instituidora de sentidos, percepções e conhecimento; rompe como o instituído, com o que se usa todos os dias e que acaba por constituir-se o repertório das percepções da realidade. A arte como expressão funda novas realidades, cria novas realidades ao trazê-las aos sentidos (BIOTO; BOCCIA, 2012, p. 120).

A partir das definições dos conceitos musicais e da quebra do mito de que apenas alguns poderiam aprender música, fizemos um convite para o ensino dessa linguagem na Educação Infantil, uma provocação para análise, evidenciando um novo currículo. Sendo a Arte uma expressão, uma linguagem, uma inteligência, ela é acessível a todos, no sentido de

potencialidades, a música, como arte, também comunica e muitas vezes atingem os sentimentos que a razão por si só não alcança. Quando entendemos que o homem é um ser que precisa ser educado, ou seja, socializado, compreenderemos melhor o sentido da Arte na educação.

É a este projeto de humanidade que comporta a educação que Charlot (2000³³) se refere ao afirmar que o homem sem ser educado não se torna homem. O homem, entre todas as criações da natureza, foi criado inacabado, precisando ser educado para entrar na posse de sua humanidade. Tão bem nomeou Charlot seu texto chamando o homem de “filho do homem” (BIOTO; BOCCIA, 2012 p. 117).

A Educação Infantil é o melhor local para iniciar a descoberta musical, aprimorando os sentidos, desenvolvendo múltiplas linguagens e expressões. O trabalho com música propicia benefícios a todos os sujeitos, sensibilizando-os, resgatando sua humanidade e contemplando toda a sua integralidade.

A avaliação dos professores sobre as impressões que tiveram das formações foi positiva, como pode ser observado nos excertos a seguir:

- a) educador 1: Adorei! Acredito que formações são sempre bem-vindas, principalmente na vida do professor. Trabalhar com música é muito prazeroso, mostrar outros ritmos, outras letras, diferente do que as crianças estão acostumadas é muito rico;
- b) educador 2: Achei bem legal, notei a timidez dos adultos para cantar e dançar, já as crianças não sentem vergonha. Gostaria de sugestões de mais brincadeiras com músicas para fazer com eles na sala de aula;
- c) educador 3: Considero válida a ideia de trazer esse tipo de conhecimento já que nossa formação é falha em musicalização. Particularmente não gosto de dinâmicas envolvendo práticas por questões pessoais e limitações físicas, mas mesmo assim julgo importante;
- d) educador 4: Importante para mim foi conhecer os instrumentos pelo nome correto, saber que possuímos uma quantidade razoável desses instrumentos em nossa escola e ver como é a melhor forma de apresentá-los. Como apresento sempre algumas músicas para meus alunos, ao andar nos espaços, percebi nesse encontro quanto é bom que eles percebam a expressão musical e a importância da música diariamente;
- e) educador 5: Eu gostei muito! No ano passado eu fiz um curso de musicalização pelo Sinpeem e já gostei bastante. A formação aqui na JEIF foi dinâmica, prática e envolveu a todos. Estou feliz em saber que teremos mais encontros musicais na nossa formação;

educador 6: Muito interessante ver como a música pode ser tão fácil de se desenvolver em relação ao dia a dia. E como o educador pode fazer uso da música para desenvolver inúmeras experiências. Continuar assim como está sendo

³³ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

realizado de unir teoria e prática. É preciso ter exemplos práticos para ampliar o repertório do professor. Obrigada por compartilhar saberes;

- f) educador 7: Eu gostei muito, pois lembrei de quando tinha aulas de canto. Você soube se expressar e foi bem didática. Parabéns;
- g) educador 8: Achei muito interessante e agradável para desenvolvermos com as crianças e introduzirmos a bandinha tendo esse tipo de subsídio;
- h) educador 9: Eu achei muito interessante, importante e agradável. A formação nesses momentos de horário coletivo contribui muito para a ampliação dos saberes do professor e também planejamento de atividades para as crianças;
- i) educador 10: Foi muito prazeroso, eu aprendi um pouco sobre musicalização. A iniciativa foi maravilhosa pois, tenho vontade de colocar em prática, acredito que vou conseguir trabalhar com as crianças e aos poucos ir aprimorando. Tudo foi muito bom;
- j) educador 11: Considero essa formação muito relevante para minha prática docente. É necessário que as EMElS retomem a música como conteúdo a ser trabalhado no currículo, enriquecendo o que os nossos alunos já trazem do seu dia a dia, valorizando suas experiências musicais e ampliando-as. Muitas crianças não têm acesso a gêneros musicais diversos, somente a aqueles que sua família prefere ou que está mais frequentemente na mídia. Cabe à escola sanar parte dessa deficiência musical;
- k) educador 12: Eu gostei muito porque pude lembrar minha infância. Estudei na escola Cecília Meireles no Cangaíba, lá tinha professora de música e eu fazia parte do grupo tocando pratos e zabumba.

Os Educadores, como trabalhadores culturais, expressam sua satisfação em começar a receber a formação musical e reforçam as contribuições e a necessidade do professor em conhecer o conteúdo de música para trabalhar com as crianças de forma mais segura, lembram-se do prazer que a música proporciona e da possibilidade que terão ao desenvolverem essa linguagem, oportunizando a ampliação do repertório cultural das nossas crianças.

A dimensão pedagógica do trabalho cultural refere-se ao processo de criação de representações simbólicas e de práticas nas quais essas representações estejam engajadas. Isso inclui uma preocupação particular com a análise de representações textuais, auditivas e visuais, e com a maneira como essas representações estão organizadas e regulamentadas dentro de arranjos institucionais específicos (GIROUX, 1999, p. 15).

A essência das formações consiste primeiramente em mobilizar conhecimentos e desejos, conduzindo os educadores a uma esfera de igualdade, liberdade e justiça. O educador 11 declara que a escola precisa sanar a deficiência do uso da música na educação, o que

representa o interesse docente na Educação Musical, mas também aponta, implicitamente, para que os sistemas educacionais, secretarias municipais e diretorias regionais, por meio de políticas públicas, favoreçam esse fim.

O professor é o mediador capaz de romper com as reproduções impostas pela sociedade, por meio de um amplo conhecimento e domínio dos currículos a serem trabalhados, faz deles instrumentos e ferramentas de planejamento para vencerem as diferenças sociais.

Os educadores solicitaram sugestões de ideias de como desenvolver esse currículo, o que entendemos como forma de dar continuidade às formações, apresentando e discutindo conceitos e possibilidades práticas com uso da música. Há o entrelaçamento na formação estética com as relações humanas dentro de espaços de provocações e intervenções:

Para Ferry, a formação significa ‘um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades’ (1983, p. 36 apud GARCÍA, 2013, p. 22). Na perspectiva deste autor, a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, a formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, como acabamos de ver, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (GARCÍA, 2013, p. 22-23).

Como o autor declara, há uma distinção entre formar professores e formar outros profissionais. O professor é formador enquanto indivíduo para formar outro indivíduo.

O que vemos nas respostas dos professores são questões alusivas a: Mas como ensinar? O que ensinar? De que forma? Esses questionamentos trazem à tona as inquietações presentes para o professor ao se deparar com um novo currículo.

Quando indagados de que forma trabalhar com a bandinha rítmica em sala, a resposta foi imediata: “Será uma grande barulhada, trinta e cinco crianças tocando ao mesmo tempo”. Compreendemos com essa resposta que, para além de aprender os conceitos musicais, há importância de ofertar metodologias, caminhos possíveis para realização desse trabalho.

Ao refletir sobre a formação de professores, García descreve esse profissional

[...] não como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria, e ainda –e isto é importante- a forma de ensinar essa matéria. A formação de professores, de acordo com esta abordagem, não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar (GARCIA, 2013, p.34).

Logo após a formação a professora K nos fez a seguinte solicitação: “Você poderia nos dar essa formação por escrito, minuciosamente, com os nomes dos instrumentos musicais e imagens, para que eu possa me lembrar do que fizemos nessas formações e eu consiga colocar em prática com meus alunos?”.

A pauta solicitada pelos educadores para as próximas formações é alusiva aos conceitos de Música (propriedades do som), a confeccionar instrumentos com materiais de largo alcance, a utilizar a bandinha rítmica com as crianças e a colocar em prática o que foi discutido, entendendo como fazer. Dessa forma, os professores poderão retomar os temas ao longo do ano em sua teia de saberes, permeando todas as narrativas deste projeto. Testificando o nosso objeto de pesquisa, debater sobre os objetivos a serem trabalhados com as crianças; ampliar seus repertórios musicais; ressignificar o uso de materiais de largo alcance (cuidar do meio ambiente); tocar e cantar com uso de instrumentos musicais; criar e compor novas músicas. Cabendo ao papel da gestão, criar condições para esse desenvolvimento profissional da equipe:

Há indícios que apontam para as áreas-chaves com que os diretores de escolas se devem preocupar. Ao estabelecer o cenário ou criar condições para o desenvolvimento profissional, eles estão a dar forma e a trabalhar a cultura escolar, criando estruturas em que os professores e as crianças podem efetivamente aprender e lidar com a mudança (DAY, 2001, p. 144).

No período de JEIF, como diretora, participamos dos debates e discussões sobre a formação de Parque Sonoro/Educação Musical e observamos o alcance dessas práticas em sala de aula. Acompanhamos o desenvolvimento profissional da equipe na quebra de paradigmas e preconceitos, buscamos uma aproximação com a comunidade local, com a missão de fomentar, valorizar e ampliar a cultura desse território.

Observamos a presença de um ATE nos momentos de JEIF, o que não é comum, mas entendemos que sempre há espaço para quem deseja aprender mais. Este se deparou com uma linguagem que poderia auxiliar seu trabalho com as crianças em diferentes momentos na escola, assim, quando todos os agentes se percebem inseridos no Projeto da escola, há o fortalecimento do coletivo.

Durante o nosso percurso formativo, as práticas sugeridas foram vivenciadas por todos os envolvidos, havendo interação, descontração e brincadeiras, proporcionando o maravilhamento do grupo, que se divertia e aprendia sobre os conceitos musicais.

É essa concepção de formação que fundamenta nossa prática, e que acreditamos que deve ser o pilar da ação formativa, um currículo dinâmico e lúdico, propício à aprendizagem

da criança. De acordo com Freire (2011), só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz. Entendemos que não podemos ensinar algo que não vivemos; precisamos experimentar a música por nós mesmos para então transmiti-la.

5.2. O que as crianças ouvem?

Para entendermos melhor o universo sonoro das nossas crianças e da comunidade na qual estão inseridas, fizemos algumas perguntas aos professores para saber o que eles têm de informação nesse campo sobre seus alunos. Também trouxemos perguntas referentes à compreensão das professoras a respeito da musicalização na escola. Isso ocorreu durante o nosso processo de formação musical, em uma Reunião pedagógica.

Quadro 8 – Questionário “papel da musicalização na escola”

1)Quais músicas nossas crianças estão ouvindo?	Anitta, Kevinho, Infantis, Músicas da Igreja, Funk, Arrocha, Sertanejo, Gospel, Pop, Pagode, Samba, religiosas, o que toca nas rádios “O nome dela é Jennifer”, músicas de novelas, de desenhos e Rap.
2)Qual o papel da escola em relação à musicalização?	<p>Explorar e estimular o ouvir/sentir/sensibilidade musical;</p> <p>Apresentar novos ritmos e estilos musicais, resgatar a cultura musical brasileira e valorizar as músicas que as crianças gostam de ouvir;</p> <p>Dar oportunidade para que as crianças tenham contato com a produção dos sons, ritmos etc.;</p> <p>Horário Livre;</p> <p>Apresentar vários gêneros musicais. Experimentar o silêncio, sons da natureza;</p> <p>Incentivar, promover o contato com novos repertórios e também ter uma escuta para o repertório que as crianças trazem;</p> <p>Desenvolver senso estético, conhecer diversos sons;</p> <p>A sensibilização através dos diversos ritmos;</p> <p>Oportunizar a experiência dos sons (escuta, produção etc.);</p> <p>Propiciar momentos de canto;</p> <p>Desenvolver a construção do que é música (como foi feito agora com a gente) ritmo, pulsação, conhecer instrumentos, construir instrumentos, acesso a várias músicas e tipos de músicas.</p>

<p>3)Quais músicas você considera adequadas para crianças?</p>	<p>Todas as músicas são adequadas contanto que a letra seja apropriada à idade;</p> <p>Músicas de crianças que quase não se ouve mais;</p> <p>A música que ele gostar;</p> <p>Músicas folclóricas, músicas infantis;</p> <p>Todo tipo ou música com seleção prévia das letras;</p> <p>Músicas do repertório infantil, populares, folclóricas, instrumentais;</p> <p>Cantigas, músicas populares, folclóricas;</p> <p>Todas que não tenham palavrão ou conotação sexual;</p> <p>Músicas que oferecem ampliar o conhecimento já existente (cultural e social);</p> <p>Creio que todas desde que a letra seja adequada, porém eu particularmente gosto de trabalhar músicas infantis e que envolvem movimentos; Aquelas que apreciam;</p> <p>Todos os gêneros, Clássica, folclóricas etc. E partir do que ela conhece de música ir construindo um leque de conhecimento inclusive de outros países e regiões.</p>
<p>4)Em que momentos a música está presente na escola?</p>	<p>Momentos de calma, hora da história, brincadeiras etc.;</p> <p>Nos deslocamentos entre os espaços, nas brincadeiras, nos momentos de relaxamento;</p> <p>Na hora de brincar de um lugar ao outro;</p> <p>Nas rodas de música, nas brincadeiras, nos vídeos de músicas, nas transições das atividades;</p> <p>Troca de ambientes, show de talentos musicais;</p> <p>Em pontos pontuais, vejo muito nos “DVDs” poucas professoras cantam com os alunos;</p> <p>Na roda de conversa, momentos de brincadeira de roda;</p> <p>Momentos que antecedem a passagem do tempo na rotina;</p> <p>Na sala de aula, nos momentos externos com algumas atividades;</p> <p>Rodas, para deslocamento pela escola, entrada, antes das refeições, saída;</p> <p>Em alguns momentos específicos;</p> <p>O ideal é que a música esteja sempre presente, como uma linguagem espontânea da criança;</p> <p>Projetos específicos;</p> <p>Em poucos momentos, na hora da saída;</p> <p>Em todos os momentos de aprendizagem;</p> <p>Nos momentos de brincadeiras, cantos, para almoçar, escovar os dentes, realizar uma atividade;</p> <p>É possível trabalhar qualquer tema com a música;</p> <p>Desde o começo de determinada atividade e no momento de conhecimento de música.</p>

<p>5) Como a escola pode trabalhar com música?</p>	<p>Educação Musical formal, bandinhas, música com o corpo, instrumentos não estruturados etc.;</p> <p>Através da bandinha valorizando os elementos musicais, apresentando novos instrumentos;</p> <p>Ter uma hora para isso;</p> <p>Brincadeiras de roda, construção de instrumentos, coreografia;</p> <p>Uma ideia é receber as crianças com música no lado externo. Uma forma de acolhimento muito gostosa! Poderia acontecer toda segunda e sexta-feira da semana;</p> <p>Através de instrumentos, palmas, pés, sons do corpo, brincadeiras de roda;</p> <p>Com brincadeiras de roda, Parque Sonoro, sons do corpo, adivinhações;</p> <p>Utilizando momentos da linha do tempo, colocar na rotina, criando alguns projetos para descobrir as preferências;</p> <p>Apresentando os diversos ritmos e instrumentos;</p> <p>Criando instrumentos, oportunizando a escuta do som e silêncio, aumentando o repertório, apresentado histórias, musicais, na exploração dos movimentos;</p> <p>Primeiro colocá-las em contato com os diversos ritmos e estilos musicais;</p>
	<p>Através dos projetos e do dia a dia;</p> <p>Através da utilização de instrumentos que já temos, de novos instrumentos, da utilização de objetos não estruturados que possuem som, caixas musicais;</p> <p>Resgatando músicas do passado, explorando instrumentos e ritmos diferentes;</p> <p>Trabalhar com projetos musicais colocando a música como ponto principal e como experiências e vivências reais dentro do planejamento;</p> <p>Organizando os momentos dentro da rotina;</p> <p>Através dos sons existentes ao redor da escola e banda;</p> <p>Acredito que com a formação conseguiremos aprender e ensinar os diferentes tipos de “sons”, confeccionar instrumentos musicais e antes de tudo entender o que as crianças já conhecem;</p> <p>Com projetos que contemplem letra, histórias, ritmos e instrumentos musicais;</p> <p>Apresentação dos instrumentos, trabalhar ritmos, brincadeiras com músicas;</p> <p>Creio que a música pode ser trabalhada em todos os momentos e espaços;</p> <p>Organizando-se por projetos.</p>

Fonte: RIBEIRO (2020)

Na pergunta número um, as professoras respondem o que elas observam que as crianças estão cantando. As respostas sugerem que as músicas mais ouvidas pelas crianças são aquelas que estão na mídia, que elas ouvem e veem na televisão, nas novelas, nos filmes, na internet etc. Dentre os gêneros musicais, estão as que mais vendem: Sertanejo, Funk, Gospel, Samba, próprios da Indústria Cultural.

Não que esses estilos musicais não sejam importantes, a questão é se as crianças têm a

oportunidade de escolher outros estilos musicais ou se são ouvintes passivos, sem gerar um senso crítico, músicas com pouca variação de instrumentos musicais, com nenhuma oportunidade de criação. Carone (2019, p. 42) revela que as críticas de Adorno se baseiam nessa observação sobre os ouvintes no ato da recepção musical com caráter de “pseudo-atividade, aquela proporcionada pelo rádio que aparentemente concede ao ouvinte a posição de sujeito da sua ação, mas que na realidade, não passa de ilusão”. Esse comportamento da Indústria Cultural se perpetua desde sua época até os dias de hoje.

Dessa forma, as perguntas do questionário se referem a entendermos qual a compreensão dos educadores frente ao ensino da música. Ao serem questionados sobre “como a escola pode contribuir para o processo de musicalização”, muitos professores já confirmam que a música é uma linguagem, que há um trabalho sobre a discriminação auditiva, que integra som e movimento, é possibilidade inventiva, interpretativa, indo além de cantarmos no lanche, na entrada e na saída.

Durante as formações, acompanhamos as transformações de todos os envolvidos que foram perceptivas, ideológicas e emocionais. Ao questionarmos “Como a escola pode trabalhar com música”, encontramos excertos nas respostas ressaltando o leque de possibilidades que a escola pode oferecer à criança através da musicalização, cientes de que, para uma grande parcela da população, o acesso à educação é o único caminho para combater as diferenças existentes na sociedade.

Ao analisar as respostas dos professores ao questionamento sobre o papel da escola em relação à musicalização, encontramos trechos que revelam uma nova construção da linguagem musical, incluindo conteúdos musicais, descobertas sonoras, não mais engessados nos momentos de entrada, saída e lanche. Uma única resposta denotou ainda a não compreensão deste tema, sugerindo que o trabalho com essa linguagem seria realizado em “horário livre”. Surge aqui a individualidade de cada profissional, o tempo e a maneira como esses currículos são processados por cada agente.

Na terceira questão, “Quais músicas você considera adequadas para crianças?”, apareceram nas respostas todos os gêneros musicais, não mais sobrepondo um gênero musical a outro, nem fazendo menção de forma preconceituosa, mas dentro de uma visão educativa de selecionar e planejar um repertório adequado.

Na questão quarta, “Em que momentos a música está presente na escola?”, os professores narraram a nossa hipótese inicial, de momentos de entrada, saída e lanche e conseguiram expandir esse conhecimento para atividades em roda, projetos específicos, momento de conhecimento musical, transcendendo as possibilidades da presença desse

currículo no dia a dia.

Problematizamos como a escola pode trabalhar com música e as falas evidenciaram o quanto essa ação formativa favoreceu a aprendizagem docente. Quando o professor discorre sobre essa linguagem inserindo conceitos musicais, de forma lúdica e prazerosa, revela a compreensão e um novo significado do trabalho com a música.

Os desafios dos professores são distintos diante de um novo currículo: objetivos, conteúdos, metodologias, didática, entre outros itens que precisam ser contemplados na ação formativa. As inovações ou propostas de mudança devem ser explicadas aos professores com clareza para que estes possam pôr em prática novas ideias.

Ocorreram muitos avanços, houve de fato uma ressignificação dos conceitos musicais, para além de um repertório limitado, para o uso de instrumentos musicais e confecção dos instrumentos a partir dos materiais de largo alcance, uma expansão do trabalho com a música em diferentes momentos e espaços, por projetos, no dia a dia e a desmitificação dos ritmos e gêneros musicais alusivos a todo o percurso formativo.

Visamos aproximar o currículo de Educação Musical dos professores e dar-lhes a oportunidade de conhecer novas metodologias neste ensino. García (2013), citando Sharon Feiman (1983), distingui quatro fases no aprender a ensinar: fase de pré-treino; fase de formação inicial; fase de iniciação e fase de formação permanente. Os nossos professores estão no grupo da formação permanente, não são novos de carreira, e mesmo assim ainda não tiveram a oportunidade de conhecer a fundo este tema.

Certamente, essa formação continuada e em serviço trouxe o início da superação dos desafios pertinentes ao Currículo de Música expresso nos documentos oficiais e contribuiu para o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, tanto para o professor quanto para a criança. É o que afirma Moriconi frente à formação continuada:

Em uma profissão que tem como principal objetivo a promoção da aprendizagem dos alunos, deve-se garantir a todos os professores o acesso a políticas de formação continuada que os ajudem a superar os diferentes desafios a depender do momento em que se encontram na carreira [...]. Ao se deparar com constantes mudanças e crescente diversidade nas escolas e na sociedade de um modo geral, a literatura aponta e os professores percebem uma necessidade contínua de desenvolver novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios da sala de aula (MORICONI, 2017, p. 04).

Corroborando com essa ideia, entendemos que é preciso um saber de conhecimentos e conteúdos aliados à didática e às condições de aprendizagem para a implementação de processos educacionais efetivos na vida do professor. Revelaremos a seguir a aplicação prática, o resultado em sala de aula dessas ações formativas.

5.3. Desenvolvimento do Conhecimento específico sobre Educação Musical

Para lidar com esse novo conteúdo as professoras foram buscar seus conhecimentos prévios sobre o tema da musicalização, aquilo em que elas se sentiam mais seguras em fazer: jogos, história, música da infância etc. Segundo García (2013, p. 40) “O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade didática”. Há muita preocupação por parte do professor em “fazer o certo” o que interrompe seu processo criativo e espontâneo. Este precisa sentir que tem o domínio do conteúdo a ser aplicado, e assim partir desse conhecimento para criar possibilidades à aquisição de um novo currículo.

Observamos isso no caso da professora B, ao lembrar seus tempos de infância, em ocasião da formação da SME, e buscar nessas lembranças possibilidades de práticas de trabalho com seus alunos, que se demonstraram efetivas, motivando-a a ampliar esse repertório de cantigas de roda e planejar-se para introduzir a música na sua linha do tempo no próximo ano. Em consonância com Fullan (1991³⁴ apud GARCIA, 2013), reconhecemos que qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores.

Na Educação Infantil, nenhum momento é banal, por isso é preciso que o professor invista em um planejamento intencional em todos os momentos. Segundo o “Currículo da Cidade de São Paulo” (2019) é preciso garantir a oferta de tempo para as crianças viverem, realizarem, construir, desenvolverem suas múltiplas linguagens, por isso, há necessidade de planejar o tempo e o lugar em que as atividades vão ocorrer.

A experiência da professora D com o jogo “Bingo Sonoro” demonstra a ação protagonista do professor, que frente a um novo currículo deve transformá-lo de acordo com sua realidade.

A sugestão do “Bingo Sonoro” a princípio consistia em cartelas prontas a serem reproduzidas para trabalhar os sons do ambiente, entretanto, a professora viu o interesse dos alunos em conhecer melhor os instrumentos musicais da bandinha rítmica e adequou o jogo de acordo com os seus interesses. Desse modo, contribuiu para que as crianças aprendessem o nome dos instrumentos e identificassem seus sons.

A sugestão foi partilhada com todo o grupo, que se entusiasmou para realizar coisas novas. As professoras criaram “Jogos da Memória” dos sons, compartilharam experiências de práticas musicais, houve uma troca saudável, livre de competições e julgamentos. Verificamos ainda, a intencionalidade da professora D, ao propor uma brincadeira objetivando

³⁴ FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. Chicago: Teacher College Press, 1991

o desenvolvimento da acuidade auditiva e a atenção das crianças.

A professora A integrou, em sua rotina com as crianças, momentos de construção de instrumentos, desenhos de observação dos instrumentos musicais, oportunidade de escolhas sonoras pelas crianças, brincadeiras musicais, todas atividades apresentadas à professora dentro dessa formação, visto que a mesma não havia se apropriado do universo da Educação Infantil até aquele momento, já que atuou por muitos anos apenas no Ensino Fundamental I.

A educadora compartilhou suas dúvidas e dificuldades em relação ao trabalho com ritmos e sua desestabilização frente ao novo currículo, gerando momentos de discussão e reflexão em grupo, resultando na construção coletiva de novos saberes, o que demonstra um processo de ação-reflexão-ação.

O ato da criação do instrumento musical representa para a criança a apropriação da sua obra, o que pode ser observado pelo orgulho com o qual mostravam os chocalhos confeccionados por eles — além da autonomia desenvolvida pela oportunidade de escolha das canções que gostariam de cantar e tocar.

A presença da formação permitiu o acesso aos conteúdos musicais e às possibilidades de trabalho, até então desconhecido por muitos. Em concordância com as considerações de Moriconi (2017, p. 11), “o uso de metodologias que procuram promover a aprendizagem ativa dos professores se mostrou uma das principais características dos programas de formação continuada eficazes”.

A interação da classe da professora C foi notória com as práticas de Educação Musical. O desejo de tocar os instrumentos, o canto de novas canções, a manifestação de facilidades para tocar instrumentos, como o pandeiro por parte de um dos alunos, potencializou a criatividade de todas as crianças envolvidas nessa vivência e o gosto da professora por música as motivavam a quer mais. A educadora não se intimidou em solicitar apoio quando se viu frente a um desafio, entendeu que o nosso papel era lutar, coletivamente, pela melhoria do ensino.

O papel que o diretor da escola desempenha no apoio ao desenvolvimento profissional é, assim, uma variável crítica, ao determinar se é visto como uma “mais-valia” em relação aos papéis dos professores na implementação de políticas ou como uma parte integrante da concepção e escola como uma comunidade de aprendizagem dinâmica, quer para os adultos, quer para os alunos (DAY, 2001, p. 134).

É na infância que se constroem hábitos de ação, de linguagem, de estrutura e pensamentos. Compreendemos que as oportunidades das crianças inseridas nessa comunidade, não proporcionam um repertório ampliado, limitando-as aos estilos musicais decorrentes do sistema capitalista e da Indústria Cultural.

Durante a pesquisa, a formação se mostrou um espaço em que os participantes tinham segurança para dialogar frente aos desafios encontrados, expor suas fragilidades e apontar questões que precisavam rever em suas práticas. Aprendemos a ouvir, falar e auxiliar, mostrando caminhos a serem seguidos, ideias, sugestões. Demos voz às professoras para que compartilhassem suas práticas, quando necessário também fomos às salas de aula, à quadra e ao Parque Sonoro para participarmos das atividades, em uma relação respeitosa a fim de favorecer um bom desempenho.

A professora C se mostrou entusiasmada com as práticas musicais, planejando, constantemente, novas canções para trabalhar com as crianças e também com os professores. É gratificante notar como a formação impulsionou as descobertas de novas habilidades, reforçou o potencial artístico, despertou a musicalidade, levando ao encantamento com as práticas musicais, não apenas das professoras do grupo de observação, mas de todos os participantes.

Foram diversas práticas musicais citadas pelas professoras de todos os turnos, relatos valiosos que certificaram a importância da formação na vida do professor: “Eu trabalhei o jogo ‘Mancala’ com as minhas crianças e juntos exploramos a cultura afro, fizemos uma pesquisa sobre os instrumentos musicais trazidos pelos africanos para o Brasil (caxixi, atabaque, pandeiro). Eles tocaram esses instrumentos com as cantigas de roda africanas que fizemos” (Professora M); “Foi à primeira vez na minha vida que eu toquei coco com as crianças. Pedi para o rapaz na feira separar para mim e com as crianças pintamos o coco e depois tocamos” (Professora N); “Fiz aquelas histórias sonorizadas na minha sala, as crianças adoraram!” (Professora O).

As quatro professoras observadas avaliaram a formação concebida, assim como o processo de observação e intervenção, como um tempo rico de aprendizagem e partilha. Questionamos quais contribuições o Projeto Parque Sonoro e a Formação Musical trouxeram para suas práticas, ao que responderam:

- a) professora A: Eu venho de EMEF e não tinha prática de trabalhar com a música com as crianças na educação infantil, foi complicado no começo, porque algumas atividades que elas sugeriram não deram certo a princípio na minha sala, mas eu levei o que deu de certo e de errado, e a gente reviu e tornamos a fazer. Então no geral foi prazeroso, as crianças gostaram, eu gostei, me senti um pouco mais segura em trabalhar com a música com eles. Na avaliação da minha sala no final do semestre, eu pergunto para as crianças o que eles mais gostaram de aprender naquele ano, e 95% da sala disse algo a respeito da iniciação musical, que eles tiveram contato com a música, com os instrumentos, foi muito válido. Adorei a participação da Claudia, da Andréia, que veio só somar com a gente no projeto;

- b) professora B: Houve uma contribuição muito grande, nós aprendemos bastante coisa, a Claudia, a Andréia nos auxiliaram muito nesse momento e houve uma participação muito grande das crianças. Foi muito bonitinho vê-los falando: “Prô, esse instrumento é de corda, esse instrumento é de sopro”, foi gratificante, inclusive pra mim, porque para mim é uma novidade trabalhar com música na Educação Infantil, gostei muito e inclusive me fez relembrar de momentos da minha infância que me deixou bastante empolgada e entusiasmada e tentei passar um pouquinho disso com o auxílio da Andréia e da Claudia, foram momentos gratificante as crianças curtiram bastante, ajudou muito na minha aprendizagem também;
- c) professora D: Olha eu fiquei muito satisfeita, foi um projeto que conseguiu atingir nossas expectativas e diria até além porque nós conseguimos construir nossos próprios instrumentos, abrangemos outras áreas do conhecimento. Foi uma coisa que agregou muito!

As docentes concordam que a formação causou mudanças em suas práticas, citaram o aprendizado dos conceitos musicais, planejaram a continuidade desse trabalho para os próximos anos, incluindo-os nas suas rotinas e planejamentos, identificando como práticas possíveis e como ações que promovem bem-estar tanto para criança, quanto para o educador.

Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. Contudo, nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração. O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez, em assegurar que estes dois aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos (DAY, 2001, p. 84).

Pela curiosidade das crianças e dos educadores, novas pesquisas e práticas foram apresentadas, todas baseadas na formação construída ao longo do ano, com excelentes resultados. Narramos apenas alguns para o conhecimento do leitor, entretanto, não findam as possibilidades. A escola é um ambiente de extrema importância para a criança, potencializando-a nas ações criativas e no protagonismo, vistos nas socializações dessas vivências.

5.4. Envolvimento da escola com essa nova atividade curricular

Nas escolas onde existem objetivos partilhados, a corresponsabilidade, na qual está evidente um trabalho de colegialidade, transforma-se em uma cultura de desenvolvimento contínuo — com profissionais convictos de que aprender é para todos e um processo

inacabável do ser humano, no qual as mudanças acontecem do interior para fora e devem ser conduzidas e transmitidas respeitando as individualidades de cada sujeito e valorizando sua cultura. Bioto e Boccia (2012) afirmam que o papel da escola é político, mas também ético ao lidar com intenções, decisões, sentimentos, móveis, valores que se referem ao bem e ao mal.

A humanidade (ou a ‘humanitude’), isto é, o que constitui o ser humano no que ele tem de específico, não é uma natureza que cada indivíduo traria em si no nascimento, é o que é produzido pela espécie humana ao longo de sua história. Como escreve Lucien Sève, ao comentar a VI tese de Marx sobre Feuerbach, ‘A humanidade (no sentido de ‘o ser homem’), por oposição à animalidade (‘o ser animal’) não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o mundo social humano, e cada indivíduo natural se torna humano humanizando-se pelo processo de vida real no meio das relações sociais’ (Sève, 1968³⁵ apud CHARLOT, 2005, p. 76). A educação é o processo pelo qual o pequeno animal que é gerado por homens se torna ele mesmo humano, apropriando-se de uma parte do patrimônio humano (CHARLOT, 2005, p. 76).

Entendemos que acolher bem os profissionais da escola, as famílias e as crianças, ao chegarem neste espaço, demonstra o quão importante são na composição da escola. Estarmos como gestora e possibilitarmos avanços no saber e no fazer da Educação Musical de toda a equipe é, sem dúvida, um grande prazer e uma enorme conquista em nossa carreira, pois entendemos que o papel do educador é sempre o de facilitar o conhecimento, mediando os saberes.

A gestão precisa articular a teoria e prática do fazer pedagógico, possibilitar o contato de sua equipe com diferentes autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e hipóteses. Para que o trabalho a ser desenvolvido na escola se desdobre com qualidade, é necessário que haja divisão das funções entre ATEs, apoio, professores, pais, crianças etc., favorecendo o sentido de pertencimento a cada um, corresponsável pela identidade coletiva deste espaço. A questão de maior importância é o desenvolvimento do caráter formativo e de parceria.

Nos Dias da família, como pode ser observado através dos registros fotográficos, encontramos professores e funcionários interagindo de forma prazerosa: organizando e preparando os espaços; auxiliando os pais e as crianças com materiais; sugerindo possibilidades de construção; contribuindo em todas as etapas, desde o recolhimento dos materiais de largo alcance; nas pesquisas em momentos de estudo; na construção de instrumentos, com alegria e criatividade; durante todo o tempo das oficinas.

Os profissionais não se mostravam mal humorados ou queixavam-se do trabalho, ao invés disso, notavelmente sugeriam ideias, criavam, apontavam possibilidades de construções.

³⁵ SÈVE, L. **Marxisme et théorie de la personnalité**. Paris: Éditions Sociales, 1968.

Professores, funcionários e pais se misturavam na construção dessa obra. Quando as crianças, junto com suas famílias, solicitaram levar para casa os instrumentos confeccionados no primeiro Dia da Família, percebemos que se orgulhavam de suas obras, introduzimos o assunto junto à comunidade, que passou a valorizar essa proposta. Com a proposta do segundo Dia da Família, de construção das caixas sonoras e do Parque Sonoro, vimos pais pintando as painéis junto com os professores, famílias criando com seus filhos, professores confeccionando e ajudando.

No caso da família boliviana, por exemplo, era claro o orgulho da menina ao ver seu pai construindo um instrumento musical, o pandeiro, com todo o cuidado e capricho, por saber que fazia parte da sua escola e que todos poderiam ver o instrumento confeccionado por ela e seu pai. Assim, podemos ver a importância da articulação com as famílias e responsáveis, a aproximação da gestão com os problemas da escola, a dedicação e empenho dos professores e funcionários, bem como o acolhimento às famílias, a construção de uma parceria inegociável, uma grande conquista, devolvendo o valor de pertencimento a todos.

Segundo o “Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil” (2019, p. 30), “a escola pública é a possibilidade de não apenas oferecer para todos igual oportunidade de ingresso, independentemente de suas origens, diferenças e diversidades, mas garantir que todos possam ter seu lugar como sujeito, cidadão e aprendiz igualmente assegurado.”

Dirigir uma escola, tal como dirigir uma sala de aula, requer o uso da cabeça e do coração[...], requer líderes que não só conhecem e são conhecidos pelo seu pessoal, como também se conhecem a si próprios. Howard Gardner concluiu que existem oito tipos de inteligência que cada um de nós possui, com maior ou menor intensidade: a inteligência matemática lógica, linguística, musical, espacial, cinética física, naturalista, intrapessoal e interpessoal. O conceito de Gardner de “múltiplas inteligências” é complexo e controverso. Contudo, é interessante considerar estas duas últimas inteligências em relação à criação e gestão de culturas de desenvolvimento profissional de sucesso (DAY, 2001, p. 140).

O diretor de escola tem inúmeras responsabilidades e para tal é necessário o desenvolvimento da inteligência intrapessoal, que seria uma autorreflexão dos próprios sentimentos, como forma de descobrirmos o próprio comportamento. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreendermos os sentimentos e comportamentos dos outros, e saber lidar com eles de forma adequada. Ambas são extremamente necessárias para uma liderança eficaz.

Na foto 16, apresentada na seção 4.3.6 desse trabalho, estamos junto com o ATE pensando na fixação dos instrumentos no Parque Sonoro. Este levou boa parte dos objetos confeccionados para serem por ele furados e arrumados em sua casa. Quanto maior o envolvimento dos profissionais no espaço, com colegas, na troca de experiência, na troca de

metodologia e aprofundamento de conteúdo, maior será o ganho na qualidade de ensino.

Os diretores das escolas têm grandes desafios pela frente: motivar, criar uma cultura escolar colaborativa, promover e incentivar o bom ensino de qualidade. Nunca foi fácil e são grandes as exigências, mas partimos do princípio de termos esperança, em consonância com Paulo Freire (1987), para lidarmos com a educação, é preciso termos bom ânimo e mantermos sempre vivo o sonho com ações concretas e eficazes. Uma liderança emancipadora, segundo Day (2001), prevê uma abordagem conjunta, não fazendo ou pensando por eles, mas sim possibilitando a emancipação de cada um.

Liberman reconhece que as culturas mudam com o tempo. A forma como elas se alteram depende da introdução de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do diretor da escola. A colegialidade artificial pode, no entanto, representar um estádio na viagem da cultura individual para a cultura balcanizada, rumo a formas culturalmente imbuídas de colegialidade e de colaboração (DAY, 2001, p. 131).

Durante o momento de avaliação do processo de formação com a formadora da SME, os grupos foram questionados sobre quais conteúdos trabalhados pelo formador se revelaram importantes para sua Unidade, ao que os três grupos apontaram a relevância das teorias e das concepções musicais, refletindo num trabalho pedagógico de qualidade, alinhado ao conhecimento musical. Sobre a participação dos pais, os grupos também concordam que houve envolvimento por parte das famílias, enviando materiais, confeccionando instrumentos, estando presentes e participativos na Unidade.

Referentes à pergunta “Como a unidade se organizará para dar continuidade ao Projeto de maneira a ressignificar a linguagem musical na unidade, lembrando que a proposta deve fazer parte do PPP?”, é possível encontrar excertos nas respostas dos profissionais dos três grupos afirmando a assiduidade da formação continuada nos horários coletivos, sendo incluído nos projetos e nas rotinas, bem como no Projeto Mídias, Linha do Tempo e nas diversas vivências que compõem a Educação Infantil. É gratificante perceber o fortalecimento e apropriação do conteúdo da linguagem musical, da sensibilização do educador e da projeção para a continuidade dessas ações nos próximos anos.

a) A formação continuada sobre linguagem musical terá espaço reservado nos horários coletivos, pois de acordo com a BNCC e Currículo da Cidade para Educação Infantil a musicalidade é essencial para as aprendizagens das crianças na educação infantil. A educação musical, mediante a formação que tivemos, será incluída em nosso projeto brincando com mídias que será pautada na portaria 7.991/2016 que trata da implementação da Imprensa Jovem. Será incluído na linha do tempo, oportunizando as vivências musicais com as crianças. Falando da manutenção do parque sonoro, pediremos a colaboração da comunidade no que tange a conservação. Mas também precisamos da presença de vigilância nos finais de semana, onde ocorre vandalismo nas áreas externas da U.E,

necessitamos de auxílio de SME nessa questão (grupo I);

b) As formações em horário coletivo irão se adequar as práticas no projeto mídias, ou em outros projetos específicos de linguagem musical (grupo II);

c) A formação continuada sobre a linguagem musical terá espaço reservado nos horários coletivos, pois de acordo com a BNCC e o Currículo da Cidade para educação infantil, a musicalidade é essencial para as aprendizagens das crianças na educação infantil. A educação musical, mediante a formação que tivemos, será incluída em nosso projeto brincando com mídias que será pautada na portaria n° 7.991/2016 que trata da implementação da Imprensa Jovem. Será incluído na linha do tempo. E em relação a manutenção do parque sonoro, pediremos a colaboração da comunidade na conservação e auxílio a SME para enviar vigias a nossa Unidade (grupo III).

Os conhecimentos dos profissionais ficam expressos nas avaliações dos professores que participaram dessa experiência, os entrelaçamentos nas ações colaborativas de todos os segmentos fortaleceram as relações humanas dentro da Unidade e os subsídios teóricos de formação musical trouxeram empoderamento à ação docente, fomentando o trabalho musical na Educação Infantil.

A vida presente é chamada por Comenius de “caminho, jornada, porta, espera” (COMENIUS, 1997³⁶, p. 51). O caminho a ser percorrido nesta vida não foi pensado, na *Didática Magna*, para ser percorrido sozinho. Assim como o homem tem um guia para seu fim último, que é Jesus (Mt 23:10), deve ter, também, segundo a *Didática Magna*, um guia para sua peregrinação na terra, que é o professor (BIOTO, 2006, p. 18).

Toda a trajetória do currículo, partilhando saberes, revela a construção de uma cultura de colegialidade, que se reflete nos agentes multiplicadores dessa aprendizagem, os alunos. Pretendemos uma formação participativa, compartilhada, voltada para o desenvolvimento do professor reflexivo, protagonista e sujeito de sua ação. Concluimos esse percurso de forma intensa, visto os impactos que essa arte provocou em todos os sujeitos, entretanto, entendemos que esse conhecimento ainda se encontra inacabado, no que diz respeito ao seu conceito formativo, diante de uma prática socializada.

A análise apresentada neste trabalho de dissertação não tem a pretensão de esgotar a totalidade dos pontos tratados sobre a música na Educação Infantil, formação continuada e em serviço do professor em uma Escola Municipal de São Paulo, mas objetiva fornecer subsídios para novas investigações e estímulo para que haja mais formações como esta.

³⁶ COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia); 1997.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reflexão em grupo, mobilizado pela pesquisa-formação, identificou aspectos fundamentais para o desenvolvimento da formação docente no trabalho com a música. Nesse sentido, se fez necessário mapear as necessidades formativas, considerar os saberes dos participantes, possibilitar reflexão e ação, propiciar estudos dos conceitos musicais, considerar as relações interpessoais, estabelecer vínculos entre formadores e participantes para permitir intervenções, estabelecer diálogo e segurança para que o educador pudesse expor suas práticas, desafios e expectativas, incentivar práticas inovadoras, desenvolver a constituição identitária, fomentar o trabalho colaborativo, contribuir para autoavaliação e favorecer estratégias de práticas docentes qualificadas e eficazes. É possível afirmar que as transformações não ocorrem somente por parte dos professores, mas por todos os envolvidos, gestores, formadores, pais, funcionários e crianças, revelando parceria e confiança, permeadas por diálogos, criando desajustes e ajustes a fim de transformar concepções.

Como pudemos observar na BNCC da Educação Infantil, tal qual nos outros documentos oficiais, os conceitos específicos com abordagens musicais requerem do professor o conhecimento básico dos conteúdos musicais, elementos expressos nessa pesquisa. Segundo Moriconi (2017), para que o professor se qualifique para desenvolver a linguagem musical é necessário um processo de formação continuada, interativo, prevendo feedbacks constantes e coerência, cujas experiências apontam o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, na metodologia, na participação coletiva, na duração prolongada.

No Projeto Especial de Ação de 2019, o tema central do estudo deste grupo se deu a respeito do “Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil” e nos momentos de JEIF também discorremos sobre Registros Pedagógicos. O Currículo de Educação Infantil abrange os diversos campos de experiências, inclusive da Música, os docentes precisam conhecê-lo e também se apropriar dele. Intermediamos junto à coordenação, convidando em nossas JEIFs, formadores que são referência nos temas apresentados. Esses momentos de estudo, de troca e discussões, ressignificaram e contribuíram para a reflexão e a qualificação da prática docente no tocante à Educação Musical.

Construímos saberes e vivenciamos práticas, buscamos caminhos de como registrar esse percurso, com fotos, desenhos, relatos de práticas, observações, vídeos, diário de bordo, gravações de áudio, entre outras possibilidades de acompanhamento do processo de aprendizagem do professor e como este alcançaria as crianças. Os portfólios dos professores

revelaram grandes transformações, conquistas e avanços ao longo do ano letivo de 2019, nos diversos campos de experiências. São registros valiosos, com momentos importantes do fazer escolar, da individualidade e do protagonismo de cada docente.

Experiências como essas foram selecionadas para serem compartilhadas na Jornada Pedagógica da PMSP no segundo semestre de 2019, sem dúvida mais uma oportunidade de reflexão e revisão de cada passo, cada conversa, da construção do processo, das discussões com toda a equipe, do envolvimento das famílias e da comunidade, do empenho e abertura dos professores para aprendizagem e das crianças, com todo o seu entusiasmo para acolher tais práticas.

Narramos um pouco da trajetória deste projeto, disponibilizamos os portfólios que registraram momentos significativos do trabalho realizado por cada professor — fotos, vídeos com práticas e relatos, materiais confeccionados, caixas sonoras. Todo esse arsenal inseriu os ouvintes na formação, revelando a todos que a linguagem musical não é algo tão distante, restrita, é para todos, escola pública e Educação Infantil. Profissionais da Educação, mesmo sem formação em Música, com disposição, alegria, entusiasmo e oportunidade formativa na área, podem fazer a diferença com o currículo musical.

Trazemos nessa pesquisa a importância de criarmos sempre, em qualquer esfera da educação, uma colegialidade no ensino. Segundo Jorge Ávila Lima (2002, p. 51), “as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas”, sendo necessário: possibilitar momentos de troca de experiência; o olhar de um sobre o outro; compartilhar boas práticas; desenvolver em nossa rede uma cultura colaborativa, que sem dúvida, foi o que possibilitou os avanços aqui relatados. Tenhamos como primazia um trabalho em equipe, em que cada um contribuirá com o seu melhor: “faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda!” (CORTELLA, 2016).

Entendemos que o espaço da escola é o local de possibilidades, de portas abertas, de facilitar o conhecimento, das descobertas, do novo, das oportunidades, tais quais vão além do que conhecemos, do que esperamos, superam nossas expectativas, nos permitem auto avaliação, reflexão, nos alegram, nos encantam constantemente, nos convidam a olhar com os olhos de quem imagina. Vai muito além do que realmente vemos, o humano.

A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e

no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e as crianças criar voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Ansiamos pela possibilidade de enriquecer nossa educação, possibilitando que as crianças tenham o melhor possível para se desenvolverem, para chegarem às condições que sonham, que desejem, que não sejam impossibilitadas por falta de conhecimento ou oportunidades, e isso se estende em todas as linguagens e inteligências. Ofertamos, como escola pública, um currículo rico, educadores capacitados para uma educação humanitária e solidária, transformando o meio em que vivemos, não por guerras ou violência, mas por meio do conhecimento que lhes é oportunizado. As crianças estão em um processo de aquisição da humanidade, e somos nós, educadores, quem vamos humanizá-las, por meio das relações sociais que oferecemos, junto à sociedade e família.

[...] não há docência sem discência; é preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011, p. 25).

Partimos do princípio de que o profissional da Educação precisa ter compreensão que através da linguagem musical muitos sentimentos represados são expressos, a começar na sua própria vida. “A arte estaria desta forma, a serviço da emancipação humana” (BIOTO; BOCCIA, 2012 p. 121).

É possível perceber o cuidado do município com a qualidade do ensino e com os processos de formação continuada em serviço, pela legislação vigente, disponibilizando profissionais capacitados para a formação de Parque Sonoro e Educação Musical, que juntamente com o engajamento, mobilização, compromisso e empenho dos profissionais de cada UE, tornam o currículo de música acessível a toda a educação pública. Todavia, vale ressaltar que a Rede Municipal de São Paulo atende a uma grande demanda, sendo ainda insuficiente o número de formadores do Parque Sonoro/ Educação Musical para atender a todas as UEs. As formações oferecidas tanto pela SME, quanto via DRE, Centro Educacional de Formação (CEFOR), Jornadas Pedagógicas e outros momentos formativos, carecem de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento formativo na linguagem musical, assim como da manutenção deste tema, da reciclagem e de constantes pesquisas com inovações

musicais.

No desencadear dos processos formativos, levamos em conta o professor, sujeito e adulto aprendiz, tendo clareza de que se aprende de diferentes maneiras e por diferentes motivos e que é necessário ancorar o conteúdo da formação a experiências anteriores, bem como que esta faça sentido à prática e ao contexto atual. Que o trabalho proporcione prazer, além da sensibilidade, do afeto e das emoções que a música atinge. A alegria, os olhos brilhantes e o sorriso das crianças na descoberta sonora, na criação, no cantar, na oportunidade de tocar os instrumentos musicais, faz com que todo esse trabalho faça sentido.

Concluimos que o professor é o verdadeiro artista: ele faz com que grandes obras de arte apareçam, por intermédio do ensino e da oferta do seu “eu”, lançando sementes por onde passa, colhendo e partilhando com todos à sua volta, a música e o professor entram em harmonia, quando decidem juntos viver a experiência da educação.

REFERÊNCIAS

- ABC MUSICAL. Loja e escola. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.abcmusical.com.br/imagens>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando com os sons e brincando com a música**. São Paulo: Paulinas, 2002.
- _____. **Jogando com os sons e brincando com a música II**: interagindo com a arte musical. São Paulo: Paulinas, 2003.
- APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AZEVEDO, Silvana. Quem tem boca entra na roda. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 12, n. 38, jan./mar. 2014.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Por que uma BNCC na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 16, n. 55, abr./jun. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 39, n. 107, jan. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000100031&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BAHIA, Sara. Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola?”. **Revista Lusófona de Educação**. n.16, p.47-58, 2010.
- BEINEKE, Viviane. A música nas práticas criativas da educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n°37, out/dez. 2013.
- BERTOLINI, Liliana Maria; ORTEGA, Sheila Cristina. O despertar do olhar e da escuta. **Avisa lá**. São Paulo, n°52, nov. 2012.
- BIOTO, Patrícia Aparecida; BOCCIA, Margarete Bertollo. A função pedagógica da arte na formação de educadores. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n.27, p.113-128, jan/abr.

2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Eccos.n27.3565>>. Acesso em: 14 out. 2020.

BIOTO, Patrícia Aparecida. **O professor-pastor e o padre-professor nos tratados pedagógicos do século XVI e XVII e na experiência docente de Thomas Platter**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BORGES, Adilson de S.; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.50, n.176, p.555-574, abr./jun.2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053146782>>. Acesso em: 05 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente** Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. **Emenda Constitucional n.º 53/2006**, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial União de 20/12/2006, p. 05, 2006a.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 25 de out. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei**

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394 / 96. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume I. Brasília: MEC/SEB, 2006b

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume II. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20** de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. 2.ed. São Paulo: Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**. Londrina, v.23, n.35, p. 11-23, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/568>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARONE, Iray. **Adorno em Nova York: Os estudos de Princeton sobre a música no rádio (1938-1941)**. São Paulo: Alameda, 2019.

_____. Adorno em Nova York: Os estudos de Princeton sobre a música na rádio (1938-1941). **Plural**. São Paulo, v.27.1, jan./jul., p.333-340, 2020.

_____. Adorno e a educação musical pelo rádio. **Educação Soc.** Campinas, v.24, n.83, p.477-493, ago. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200009>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Por que fazemos o que fazemos?:** aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. **Experiência y Educación.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1959.

DUARTE, Monica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso B. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação Soc.**, Campinas, vol.27, p. 1283-1295, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400010>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ESTEVEZ, Lucas Fiaschetti. Theodor Adorno e a crítica à música radiofônica. **Plural - Revista De Ciências Sociais**, v. 27, n. 1, p. 333-340, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/162839>>. Acesso em: 04 out. 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

HANNOUN, Hubert. Os pressupostos da educação. *In:* _____. **Educação:** certezas e apostas. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

HAYES, Ann. **Conheça a orquestra.** São Paulo: Ática, 1995.

HENTSCHKE, Liane *et al.* **A orquestra Tintim por Tintim**. São Paulo: Moderna, 2015.

HOWARD, Walter. **A Música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1990. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.37, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LACERDA, Osvaldo. **Compêndio de teoria elementar da música**. 10. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966.

LIMA, Diandra T. N.; JUNG, Hildegard S.; SILVA, Louise de Q. O uso da música na alfabetização: desenvolvimento integral. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, p. 36-48, jul./set. 2019. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1201>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIMA, Jorge Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas**: – estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na Educação Infantil, além das festas comemorativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: Editora UFBA, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e interações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Naturalização da vida: uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças. **Cadernos Cedes**. Campinas, n°107, vol.39, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019213298>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MÓNICO, Lisete S.M.; SANTOS-LUIZ, Carlos dos; SOUZA, Dayse Neri de. Benefícios da aprendizagem musical no desempenho acadêmico dos alunos: A opinião de diretores e de professores do Ensino Básico português. **Revista Lusófona de Educação**. n.29, p.105-119, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5097>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.). **Formação continuada de professores**:

contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Revista Lusófona de Educação**. n.17, p.103-121, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso: 10 ago. 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.37, n°1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2020.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **História e Histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____(Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____(Org.). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; NASSIF, Silvia Cordeiro. Educação musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.39, n.107, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019212544>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRENKO, Svetlana. A imaginação musical na idade pré-escolar. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 107, vol. 39, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019213046>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Editora forense universitária Ltda., 2003.

_____. **A Formação do Símbolo na criança**. São Paulo: LTC, 1990.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância:** Música? Percussão? Barulho? Ruído? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista:** a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da ABEM.** v.26, n.41, p.5-20, jul/dez. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/47>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio; FRIAS, Fernando Vinícius Gonçalves. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930 de Lilia Moritz Schwarcz. **EccoS – Revista Científica.** São Paulo, n.46, p.231-235, mai./ago.2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Eccos.n46.8915>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília.** Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.33027/2447-780X.2015.v1.n1.04.p35>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPEP, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/COPEP, 2016b.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. As narrativas radiofônicas de Walter Benjamin:

educação, formação política e experiência. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – ANPUH**. Brasília, 2017. Disponível em:

<https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488218070_ARQUIVO_Artigo-AsnarrativasradiofonicasdeWalterBenjamineducacao,formacaopoliticaeexperiencia.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Olavo Pereira.; CERVEIRA, Rosimeire Bragança.; MELLO, Suely Amaral. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. **Cadernos Cedex**. Campinas, vol.39, n.107, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019213043>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SOUZA, Cristhiane de. O currículo e a formação inicial e continuada no Ensino Superior. **Revista Magistério**. n.07. São Paulo: SME /COPEd, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Rev_Magisterio_7_Curriculo.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de. O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamentos para um debate. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, vol.23, n.03, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000300004>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

STAVRACAS, Isa. **Projeto Guri: Análise das Ações Socioeducativas em Dois Polos Paulistas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

STUCHI, Tamara M. Música para bebês. **Avisa Lá**. São Paulo, n°56, p.30-35, nov. 2013.

TEIXEIRA, Nilza Carla. **Lecionar música nas escolas Estaduais de São Paulo: desafios frente ao Currículo de Arte**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**. v. 8, n. 9, p. p. 09-21, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>>. Acesso: 01 dez. 2019.

VERCELLI, Lígia de Carvalho. Formação para docência na Educação Infantil: pedagogias, políticas e contexto de Débora Teixeira de Mello, Viviane Ache Cancian e Simone Freitas da Silva Gallina (Orgs.). **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n.47, p.467-471, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Eccos.n47.10407>>. Acesso: 09 mai. 2020

_____. Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil de Daniele Nunes Henrique Silva e Fabrício Santos Dias de Abreu (Orgs.). **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n.40, p.207-211, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Eccos.n40.5700>>. Acesso: 09 mai. 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Editorial E. Andes, 1971.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A escola e o compromisso com o resgate da cultura. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 4, n.14, p. 33-37, 2000.